



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
Facultad de Ciencia Política y Relaciones
Internacionales

DOCTORADO EN TRABAJO SOCIAL

TÍTULO DE TESIS:
Discursos sobre Estado, Poder y Política en la
formación de grado en Trabajo Social

AUTORA: María Eugenia Hermida

DIRECTORA: Alicia González Saibene

FECHA: 27/10/16

Resumen:

La presente tesis doctoral se enmarca en el análisis de los procesos de formación de grado en Trabajo Social en la actualidad en el país. Las modificaciones en el abordaje de la cuestión social por parte de los dispositivos estatales, las intensas transformaciones políticas en la última década en Argentina y la región, y los nuevos actores sociales colectivos que emergen disputando/construyendo poder, generan interrogantes acerca de la formación existente y la deseada en este nuevo contexto teórico y social. Ubicada en estos debates, esta investigación se propone analizar los discursos sobre el Estado, el Poder y la Política que circulan en la enseñanza universitaria de Trabajo Social en nuestro país. ¿Cuáles son los discursos presentes (y ausentes) sobre el Estado, el poder y lo político en la formación Trabajo Social? ¿Qué características asumen? ¿Qué debates sobre el Estado y lo político y su relación con la formación se registran en los estudiantes y docentes? Se toma la concepción de discurso en términos foucaultianos, no como enunciaciones verdaderas, sino como formas discursivas que generan efectos de verdad, que trascienden los componentes lingüísticos, y que implican una práctica discursiva (no hay discurso sin dispositivos que lo hagan circular).

El enfoque teórico de esta tesis implica una visión de Estado ampliada, asociada a los enfoques de hegemonía y antagonismo; una noción de lo político como indecible y contingentemente fundante, y una mirada del poder en tanto fenómeno relacional, afirmativo y productivo. Más allá del posicionamiento epistémico propio, este trabajo sistematiza una serie de discursos académicos sobre lo político, vinculados a la Teoría Política Moderna, la Teoría Social y los enfoques contemporáneos. Estas perspectivas son ubicadas (en sus presencias y en sus ausencias) en el curriculum de las carreras de Trabajo Social analizadas.

La investigación se desarrolla desde un enfoque metodológico cualitativo para el abordaje de las prácticas discursivas, triangulando con técnicas cuantitativas. Se construye una muestra cualitativa de seis carreras universitarias públicas de grado de diferentes regiones geográficas del país (UNaM, UNC, UNCa, UNLa, UNLP, UNPSJB), en las que se analizan diferentes fuentes de información (planes de estudio, programas de asignaturas, entrevistas a docentes, encuestas a estudiantes).

Abstract:

This doctoral thesis is framed in the field of the analysis of the current processes of education in the bachelor degrees in Social Work in our country. The changes made by the state institutions in their approach to the social question, the intense political transformations of the last decade in Argentina and the whole region, the reconfiguration of the political exercise in the civil society, and the new collective social actors that emerge disputing/building power, generate questions about both the current and the desired educational processes in the new social and theoretical contexts. Situated in these debates, this investigation attempts to analyze the discourses about State, Power and Politics that circulate in the bachelor degrees on Social Work in our country. Which are the present (and the absent) discourses about State Power and Politics in Social Work education? What shape do they assume? Which debates about the State and Politics and their relation with academic education can be found among students and teachers? The term “discourse” is taken in the foucaultian sense, not as true enunciations, but as discursive forms that generate effects of truth, that transcend the linguistic components, and involve a discursive practice (there is no discourse without mechanisms that make it circulate).

The theoretic approach of this thesis implies a broader view of State, associated to the perspective of hegemony and antagonism; a sense of the political as undecidability and contingently founding, and a view of power as a relational, affirmative and productive phenomenon. Beyond its own epistemic positioning, this work systematizes a series of discourses about the political connected to Modern Political Theory, Social Theory and the contemporary approaches. These perspectives are found (in their presences and absences) in the curriculum of the analyzed Social Work degrees.

The investigation develops using a qualitative methodological approach to study the discursive practices, and triangulates with quantitative techniques. A qualitative sample is made, of six Social Work degrees belonging to public universities from different regions of the country (UnaM, UNC, UNCa, UNLa, UNLP, UNPSJB), in which different sources of information will be analyzed (curriculum, courses syllabus, interviews with teachers, and surveys of students).

Agradecimientos

En ningún caso la investigación es una tarea que pueda realizarse sin apoyos. Necesita de un sinfín de manos, oídos, corazones y cabezas, dispuestos a brindar su tiempo, sus preguntas y sus respuestas, para poder tejer ideas que se plasmen luego, con sistematicidad, en un escrito. Esta tesis es el resultado de un proceso en el que muchas personas colaboraron y que en un gesto de justicia intelectual y retribución afectuosa quiero nombrar, para hacerles llegar pública y sentidamente mi agradecimiento:

A las políticas activas de Ciencia y Tecnología de la anterior gestión del gobierno nacional, particularmente del programa de becas doctorales del CONICET, con cuyo apoyo conté para la realización de este Doctorado.

A mi directora de tesis y de beca doctoral, Alicia González Saibene, quien confió en mí desde el primer día. Artesanalmente supo conjugar rigurosidad y paciencia, compartiendo con generosidad sus saberes, y brindándome la libertad para que pueda decir mi palabra. Sus orientaciones fueron decisivas, y su presencia determinante para que pueda transitar este proceso con confianza y alegría.

A mi co-director de beca doctoral del CONICET, Luis Porta, quien colaboró formándome en la especificidad de la investigación en el campo educativo y que a su vez me dirigió en la Especialización en Docencia Universitaria.

A mis compañeros/as y docentes del Doctorado, quienes hicieron que mi paso por esta carrera fuera una experiencia de crecimiento y aprendizaje.

A las/los colegas docentes, directivos y estudiantes de las carreras de Trabajo Social de la UNaM, la UNC, la UNLP, la UNLA, la UNPSJB y la UNCa, por su apoyo desinteresado y colaboración en el trabajo de campo.

A Paula Meschini, directora del Grupo de Investigación que integro, quien me brindó un espacio de formación y producción, sin el cual este trabajo hubiera sido muy difícil. Y que como compañera y amiga, supo brindarme el apoyo para conjugar docencia, investigación y maternidad sin morir en el intento.

A los y las colegas de nuestra profesión y otras disciplinas hermanas, de quienes vengo aprendiendo y que marcaron mi identidad personal y profesional. En particular a Elsa Samperio, con quien me inicié en docencia e investigación siendo aún estudiante y que facilitó mi acceso a autores que aun hoy siguen siendo

parte de mis tesoros intelectuales. A mi compañera Romina Conti, de quien tanto aprendo, y que tiene la humildad que sólo los/las grandes saben tener. A Alejandro Martino, siempre pronto a colaborar para que pueda compatibilizar mis responsabilidades docentes y de investigación. A Alicia Jorge, Alicia Palacio, Beatriz Castellanos, Verónica Cúneo, Viviana Ibañez, Cristina Álvarez, mis docentes en el grado, con quienes hoy desempeño tareas en la gestión y el co-gobierno. A Cristina Belloc, que me enseñó a investigar dirigiendo mis becas de investigación de estudiante. A Mónica Molina que me acompañó en mi pasaje de estudiante a graduada en Trabajo Social ayudándome a crecer personal y profesionalmente. Un especial reconocimiento a mis colegas de la Comisión Directiva de FAUATS, cuadros de nuestra profesión, con quienes tuve la suerte de compartir este período de gestión. De éstos y otros muchos colegas he nutrido gran parte de las ideas que en esta tesis circulan.

A mis compañeros/as del grado, Valeria Dal Molin, Alejandra Vega, Isabel González, Laura Furno, Juliana Masciotro, Javier Rivera, Cristian Arroyo, Marcos Gutiérrez, Diego Lencinas, y tantos otros y otras, con quienes compartimos horas de estudio y de militancia, tiempo matricial que gestó mi amor a esta profesión.

A los/las colegas de distintas profesiones y de reconocido nivel académico a los que recurrí para avanzar en los campos problemáticos específicos que atraviesan esta tesis. A los/las inmensos/as Gustavo Verdesio, Alejandro de Oto, Laura Catelli, Karina Bidaseca, intelectuales de renombre internacional en los debates des/pos/coloniales, con quienes compartí proyectos y discusiones que hicieron mi vida más bella. A Rafael Briano por sus lecturas atentas de mis manuscritos, y por sus orientaciones decisivas en Teoría Política. A María del Rosario (Coqui) Fernández, por sus sustantivos aportes relativos al análisis del discurso y porque es una gran maestra.

A los/las estudiantes de las asignaturas en las que trabajo, espejo que me recuerda mis sueños más puros y mis convicciones más profundas, y que me presentan diariamente desafíos empujándome a continuar mi formación como trabajadora social, docente e investigadora.

A Ileana Rodrigues Caldas, mi hermana por opción, quien sin leer una página de esta tesis, y solo queriéndome como me quiere, colaboró en que pueda escribirla.

A todas mis amigas, las de la infancia y las de la madurez, porque empresas de este tipo no pueden llevarse a cabo sin tener como contrapunto momentos de fiesta, y serenos tiempos de encuentro que sólo la amistad sabe gestar.

A mi papá, que me dio la vida, que me crió con mucho amor, que me enseñó a trabajar duro, sin claudicar y con alegría, y que sigue cuidando de mí de mil maneras. Y a mi mamá, que me dio la vida, y la embelleció pintando para mí todos los cuentos y horizontes que necesité, con palabras y colores, en el aire y en los lienzos, que partió de este mundo antes que termine esta tesis, y que sin dudas fue la mejor mamá del mundo.

A mis tres hermanas, que sembraron en mí el amor a la educación y la docencia, (y también a la maternidad, regalándome nueve hermosos sobrinos), apoyándome desde el día en que nací para que pueda crecer feliz y alcanzar mis sueños.

A mis cuñados-hermanos, el que me habló de Evita, cuando yo era aún una niña con guardapolvo, el que me enseñó a tocar la guitarra y a manejar, y el que me impulsó a dar “una vueltita por el barrio” cuando el mundo todavía me daba mucho miedo. Política, música, autonomía, e inquieta curiosidad, raíces que nutrieron esta tesis.

A mi familia “política” que es también mi familia del corazón: María Elena, mi suegra y una gran abuela siempre dispuesta a jugar. Mauro, Emiliano, Natalia, la Pipi, Anto, los tíos Marta, Tolo y Juan Carlos, mis bellos Nippur y Salvador, personas que distinta forma aportaron para que hoy pueda tener la satisfacción de la tarea cumplida.

A David, mi esposo, que hace posible a diario que pueda ocuparme de mis estudios y mis trabajos, compartiendo conmigo las tareas de crianza y del hogar, que me acompaña en cada desafío personal y profesional, que llena mis días de amor, que hace que cuando cae el sol y volvemos del trabajo, nuestra casa sea el lugar más bello de la tierra. A él le debo también muchas de las reflexiones de este trabajo, que tejimos juntos en charlas cotidianas y lecturas compartidas.

A mi hijo, Eliseo, que nació y creció junto con esta tesis, enseñándome otros tiempos y maneras de trabajar. Mi dulce Eliseo, que desde el día que llegó, me llenó de luz, de ganas de jugar, de estudiar y de trabajar haciéndome creer, con más intensidad que nunca, que otro mundo es posible.

Índice general

	<i>Págs.</i>
Resumen.....	2
Resumen en inglés.....	3
Agradecimientos.....	4
Índice general.....	7
Índice de tablas y gráficos.....	12
 Introducción.....	 13
Capítulo I- Estudiar discursos en Trabajo Social: precisiones epistemológicas y metodológicas	
Presentación.....	29
1. Abordajes a la categoría de discurso.....	30
1.1. El giro lingüístico y la centralidad del discurso.....	34
1.2. Lingüística, Semiótica y Discurso.....	35
1.3. La noción de discurso en Foucault.....	36
2. Discurso y análisis del discurso.....	41
3. Orientaciones para el diseño metodológico.....	44
4- Enfoque metodológico.....	48
5- Construcción del universo y la muestra.....	50
6- Técnicas de recolección/producción de datos y fuentes.....	52
6.1- La entrevista.....	53
6.2 La encuesta.....	55
6.3 La observación.....	57
7- Técnicas de análisis e interpretación de datos.....	58
7.1- La construcción de las matrices de datos.....	59
7.2 Las estrategias de tabulación cuantitativa.....	60
7.3 Las estrategias de análisis cualitativo de la Teoría Fundamentada.....	61
7.4 El análisis documental.....	62
7.5 Aportes del análisis del discurso a la interpretación de datos.....	65
Capítulo II: Genealogías disciplinares: la construcción de los discursos sobre lo político en las ciencias sociales. Presencias y ausencias curriculares	
Presentación.....	68
1. La invención del discurso científico sobre lo Político: debates de la Teoría Social.....	70
2. De la construcción de las disciplinas a la segunda posguerra.....	73
2.1 La configuración de los campos disciplinares a inicios del siglo XX: los casos de la Ciencia Política y el Trabajo Social.....	74
2.2 La segunda posguerra y los debates sobre lo político.....	86
2.3 La construcción de los discursos científicos sobre educación y formación: genealogías de la teoría del curriculum.....	89
3. Notas sobre los (olvidados) clásicos: un acto de justicia intelectual frente al epistemicidio gestado a mediados del siglo XX.....	94
4. De las genealogías disciplinares a las presencias (y ausencias) curriculares.....	98
4.1 Asignaturas donde se trabajan contenidos asociados a Estado, Poder y Política según los	

estudiantes.....	100
4.2 Referencias disciplinares de las asignaturas.....	104
4.3 Referencias disciplinares de los autores de la bibliografía de los programas.....	106

Capítulo III: La formación universitaria en Trabajo Social: datos y debates

Presentación.....	111
1. Breve reseña histórica de la Universidad en Argentina.....	111
2. Sistema universitario argentino: datos y debates actuales	113
2.1. Aspectos normativos y legales relativos a la Educación Superior.....	113
2.2. Debates internacionales y regionales relativos a la Educación Superior.....	116
2.3 Sistema universitario argentino: composición y datos actuales.....	118
3. La formación en Trabajo Social: datos actuales.....	121
3.1 Presencia de la formación pública de grado en Trabajo Social en el sistema universitario nacional.....	121
3.2 Pertenencia de la carrera en Trabajo Social a diferentes Unidades académicas.....	121
3.3 La formación en Trabajo Social en la gestión pública y privada.....	123
3.4 Los estudiantes de Trabajo Social hoy: contexto socio-político y caracterización de la unidad de análisis.....	126
4. La formación en Trabajo Social: debates contemporáneos.....	132
4.1 Algunas precisiones sobre el concepto de formación.....	132
4.2 Los debates contemporáneos sobre la formación en Trabajo Social: una periodización posible.....	134
4.2.1 Primer momento: debates de fin de siglo XX.....	135
4.2.2 Segundo momento: debates de los últimos diez años.....	137
4.2.3 Tercer momento: los cien primeros días de un nuevo período.....	140
4.3 La nueva Ley Federal de Trabajo Social y el debate sobre los niveles terciario y universitaria.....	141
5. Discursos sobre la formación en los estudiantes y docentes de Trabajo Social.....	144
5.1 La mirada de los estudiantes sobre la formación: pertinencia y significatividad de las asignaturas cursadas.....	145
5.2 Necesidad de modificar el plan de estudio, los contenidos, la bibliografía.....	146
5.3 El qué de la formación: prioridades y pertinencia de los temas.....	150
5.4 La mirada de los docentes respecto de la formación en Trabajo Social.....	152
5.5 La formación y el perfil profesional en el registro de los docentes.....	154
6. El saldo de los datos y debates actuales sobre la formación en Trabajo Social: hipótesis, hallazgos e interrogantes.	161

Capítulo IV: *Curriculum* y Trabajo Social: primera aproximación a las presencias y ausencias en torno al Estado, el Poder y la Política.

Presentación.....	164
1. Primera aproximación a los planes de estudio y sus mallas curriculares.....	165
2. <i>Curriculum</i> nulo: de lo proscripto en la formación del Trabajo Social	179
3. Análisis comparado de los objetivos de los planes de estudio en términos de <i>curriculum</i> nulo y explícito.....	185
4. Alcances de los títulos: incumbencias profesionales y formación.....	193
4.1 Algunas notas sobre las incumbencias de 1986.....	197
4.2 Algunas notas sobre las incumbencias de 1989.....	200

4.3 Algunas notas sobre las incumbencias de 1997.....	201
5. Análisis de los programas: objetivos y unidades temáticas.....	204
5.1 Análisis de los objetivos de las asignaturas.....	204
5.2 Análisis de las unidades temáticas de las asignaturas.....	212
5.3 Bibliografía y curriculum nulo en el registro de los estudiantes.....	217
6. De la producción de ausencia a la recuperación de la experiencia en la formación en Trabajo Social.....	218
7. A modo de síntesis: el Estado, el Poder y la Política en los Planes de estudio de Trabajo Social.....	224

Capítulo V: Crítica y Política: Discursos sobre el Estado y la política en Marx y en los marxismos pasados y presentes.

Presentación.....	227
1. Marx, lo político y el Estado.....	230
2. Algunas coordenadas del debate sobre el Estado y lo político en el marxismo del siglo XX	234
2.1 Debates frankfurtianos: el intelectual, el lenguaje y la teoría en su vinculación con la política.....	238
2.2 El marxismo occidental en la academia norteamericana: recepciones y reformulaciones.....	241
2.3 El marxismo occidental europeo: debates sobre el Estado en Lucács, Gramsci y Althusser	243
2.4 Lecturas de Marx en Latinoamérica: José María Aricó.....	253
3. Discursos marxistas sobre el Estado, el poder y lo político en Trabajo Social: de la Reconceptualización al fin de siglo XX.....	257
3.1 Algunas notas sobre el marxismo en la Reconceptualización.....	258
3.2 Los discursos marxistas de fin de siglo en Trabajo Social y el proyecto ético político.....	265
3.3 Disputando sentidos en torno a la noción de cuestión social: una crítica a la Modernidad Colonial.....	269
4. Los discursos marxistas en la formación en Trabajo Social.....	281
4.1 Prosa marxiana y marxista en la bibliografía de los programas.....	281
4.2 Discursos de los docentes: el marxismo que cierra, el marxismo que abre.....	283
4.3 Inscripciones del marxismo en los discursos de los estudiantes.....	288
5. A modo de cierre: impresiones sobre los trazos del discurso marxista en Trabajo Social.....	290

Capítulo VI: Vida y Política: sujeciones, subjetividades e inmunización en el discurso biopolítico

Presentación.....	293
1. Los enfoques biopolíticos: vida, poder y política.....	293
2. La gubernamentalidad como discurso inclasificable.....	298
3. Vida y política en la Teoría Política Moderna: la lógica inmunitaria en el contractualismo.....	304
4. El paradigma de la inmunidad.....	306
5. La biopolítica como discurso ausente para el Trabajo Social: una visibilización posible de sus aportes.....	309

Capítulo VII: Conflicto y política: el arte de gobernar, entre el riesgo, el consensualismo y la lógica amigo/enemigo.

Presentación.....	317
1. Maquiavelo y el arte de gobernar.....	317
2. Globalización y fin de las ideologías: entre la reflexividad y el contrapoder.....	321
3. Los enfoques liberales/ consensualistas: entre el riesgo y la subpolítica.....	326

4. Los discursos liberales en Trabajo Social: entre el gerenciamiento, la promoción y la construcción de ciudadanía.....	331
5. El posestructuralismo: la política, lo político y la democracia radicalizada.....	339
6. Aportes de las teorías del conflicto al Trabajo Social.....	344
7. Discursos sobre la política y el conflicto en la formación.....	350
7.1 Lo político como fundante, lo político como epifenoménico, lo político como estrategia, en el registro de los docentes.....	351
7.2 La política: de la gestión a la construcción de poder, del consenso a la lucha de clases, en el registro de los estudiantes.....	353
8. Algunos saldos de los cruces entre los discursos del riesgo, del agonismo y del consensualismo para el Trabajo Social.	359

Capítulo VIII: Colonialidad y Política: una crítica a la Modernidad para el Trabajo Social

Presentación.....	362
1 Algunas precisiones sobre los enfoques poscoloniales y descoloniales.....	364
2. El análisis de lo político en Trabajo Social: aportes del poscolonialismo y el subalternismo	377
3. Presencias y ausencias del giro descolonial en la formación.....	383
3.1 Referencias geográficas de los autores.....	384
3.2 Algunas referencias sobre los años de edición de los textos.....	387
3.3 Discusiones sobre la colonialidad en los docentes: Teoría Social, Teoría Social latinoamericana y pensamiento nacional.....	389
3.4- Sujeto(s) político(s): ausencias curriculares de actores políticos latinoamericanos.....	390
3.5 Inscripciones del pensamiento descolonial en el registro de los estudiantes.....	392
4. A modo de cierre: desafíos de un Trabajo Social descolonial.....	392

Capítulo IX: Poder y Trabajo Social: clarificaciones conceptuales y circulaciones discursivas en la formación

Presentación.....	395
1. Algunas notas sobre el concepto de Poder.....	395
2. La noción de Poder en el <i>currículum</i>	400
3. El Poder en el discurso de los docentes: entre la Modernidad y las corrientes “post”.....	401
4. El Poder en el discurso de los estudiantes: conflicto, lógicas, tipos y relaciones.....	403

Capítulo X: Teoría(s) del Estado y Trabajo Social: precisiones conceptuales y circulaciones discursivas en la formación

Presentación.....	408
1. Notas sobre la Teoría Política Moderna: el Contrato como relación entre el Estado y la sociedad civil	409
2. Notas sobre Hegel, la Idea y el Espíritu: la dialéctica entre Estado y sociedad civil.....	415
3. El Estado: entre el orden y la dominación.....	418
4. El Estado y la globalización.....	423
5. El Estado en debate: abordajes sociológicos contemporáneos.....	425
6. El Estado en debate: abordajes politológicos de la academia argentina.....	430
7. La (no) pregunta por el Estado en Trabajo Social: aportes del giro descolonial.....	434
8. Ordenando el debate: el Estado como escollo o como posibilidad.....	443
8.1 El Estado como escollo.....	444
8.2 El Estado como posibilidad.....	447
8.3 El Estado: entre el escollo y la posibilidad.....	452

9. El Estado en la formación: de la “hipótesis represiva” a la dialéctica presencias-ausencias discursivas.....	455
10. El Estado en la formación: revisión de los planes de estudio y los programas.....	457
11. Discursos de los docentes sobre el Estado: del aparato reproductor a la arena de la disputa	460
12. Discursos de los estudiantes sobre el Estado: sus núcleos semánticos, sus cruces complejos.....	466
13. Una síntesis sobre el Estado que cierra y que abre.....	472

Capítulo XI: Coyuntura política, Políticas Públicas y Trabajo Social: de los contenidos a los discursos sobre el Estado, el Poder y la Política en la formación

Presentación.....	473
1. Políticas públicas y políticas sociales: dimensiones discursivas, subjetivas y aplicativas.....	473
2. Lecturas de la política: entre el continuismo neoliberal y el giro a la izquierda en la región	484
3. Puentes entre la Teoría Política y el Trabajo Social.....	490
4. Cruces epistemológicos sobre lo político: ¿Una formación polifónica?	494
5. “Todo es política”.....	502
6. Discursos de los estudiantes en torno al Estado, el Poder y la Política en su vínculo con el Trabajo Social: entre la mirada refractaria y la mirada receptiva.....	507
Conclusiones.....	514
Referencias bibliografía.....	541

Índice de tablas y gráficos

	<i>Págs</i>
Esquema nº 1: Tratamientos de la noción de discurso según su nivel de aplicación.....	33
Esquema nº2 Procedimientos de control en el orden del discurso según Michel Foucault.....	39
Tabla nº1: Asignaturas vinculadas a los temas de Estado, Poder y Política según carrera, año de cursada, modalidad y cantidad de horas anuales.....	104
Gráfico nº1: Distribución de la Bibliografía obligatoria de las asignaturas según disciplina de referencia del autor/a.....	107
Gráfico nº2: Ámbito académico de las unidades académicas de Universidades públicas en las que se dicta la carrera de Trabajo Social.....	122
Tabla nº2: Ámbito académico de las unidades académicas de Universidades públicas en las que se dicta la carrera de Trabajo Social.....	122
Gráfico nº3: Porcentaje del total de estudiantes del país y de estudiantes de Servicio Social según rama de gestión Argentina. 2009.....	124
Tabla nº3: Estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de pregrado y grado de Servicio Social respecto del total. Año 2009.....	124
Gráfico nº4: Distribución de los estudiantes según pertenencia a Unidad Académica y sexo.....	129
Gráfico nº5: Distribución de la edad de los estudiantes según Unidad Académica.....	129
Gráfico nº6: Progreso de cursado de los estudiantes encuestados.....	130
Tabla nº4: Necesidad de modificar plan de estudios, contenidos y bibliografía según estudiantes. UNaM, 2013; UNC, UNPSJB, UNLa, UNLP, UNCa, 2015.....	146
Gráfico nº7: Necesidad de modificar plan de estudios, contenidos y bibliografía según estudiantes. UNaM, 2013; UNC, UNPSJB, UNLa, UNLP, UNCa, 2015.....	147
Gráfico nº8: Nivel de importancia de los temas para la formación según los estudiantes de Trabajo Social. UNaM, 2013; UNC, UNPSJB, UNLP, UNLa, UNCa, 2015.....	150
Tabla nº5: Planes de estudio de Trabajo Social, según año de aprobación, cantidad de horas y cantidad de asignaturas. UNaM, UNC, UNPSJB, UNLP, UNLa, UNCa, 2016.....	173
Tabla nº6: Mallas curriculares de las carreras de Trabajo Social de la UNaM, UNC, UNPSJB; UNLP, UNLa, UNCa, 2016.....	173
Tabla nº7: Análisis semántico de los objetivos de los planes de estudio de las Licenciaturas en Trabajo Social. UNaM, UNC, UNPSJB, UNLa, UNLP, UNCa, 2016.....	185
Tabla nº8: Vinculación de los alcances del título consignados en los planes de estudio, con documentos oficiales de incumbencias profesionales.....	194
Gráfico nº9: Distribución de la Bibliografía obligatoria de autores extranjeros según país de referencia del autor.	382
Gráfico nº10: Distribución de Bibliografía obligatoria de las asignaturas según año de edición.	384
Esquema nº3: Miradas sobre la Política en los estudiantes de Trabajo Social.....	354
Esquema nº4: La mirada sobre el poder en los estudiantes de Trabajo Social.....	402
Esquema nº5: La mirada sobre el Estado en los estudiantes de Trabajo Social.....	466
Tabla nº9: Valoración de nivel de acuerdo de enunciados relativos al Estado, el Poder y la Política en su relación con el Trabajo Social según los estudiantes de Trabajo Social.....	503
Esquema nº6: La mirada refractaria y la mirada receptiva sobre el Estado, el Poder y la Política, en los estudiantes de Trabajo Social.....	507

Introducción

La presente tesis doctoral se enmarca en el análisis de los **procesos de formación de grado en Trabajo Social** en la actualidad en Argentina, proponiendo focalizar su estudio en los **discursos sobre Estado, Poder y Política** que allí circulan.

Conocer la presencia (y ausencia) de los discursos sobre lo político en la formación de los/las trabajadores/as sociales adquiere su **justificación** por diversos motivos.

En primer lugar, entendemos que existe una relevancia social en problematizar los enfoques que sobre lo político circulan en esta profesión. Nos referimos a las profundas modificaciones que adquieren, en la sociedad civil actual, los sentidos asignados a lo político, y a las transformaciones en el rol del Estado. La propia configuración de la cuestión social en las últimas dos décadas, y particularmente en Latinoamérica, se vio fuertemente condicionada por las mutaciones políticas, por el denominado “giro a la izquierda en el país y en la región” (Pérez, 2011:18) caracterizado por la asunción de gobiernos de diferente tinte político pero que han sido ubicados dentro del campo del progresismo, el anti-neoliberalismo, o el socialismo del siglo XXI. Tampoco podemos obviar una serie de sucesos políticos, judiciales y electorales en la región, que nos ponen en situación de caracterizar un incipiente giro a la derecha de la región. Hechos y procesos que ponen en la agenda de la sociedad la discusión sobre lo político, la democracia, la representación popular, los modelos económicos, la soberanía, etc. En ese marco, las relaciones Estado- Sociedad se redefinen, y una nueva cartografía de derechos vulnerados y conquistados reclaman nuestra atención.

En segundo término, y en clara vinculación con las interpelaciones de la realidad política y social, vemos que la temática de esta tesis adquiere su justificación por la **relevancia académica** del problema que aborda. Así vemos cómo en las ciencias sociales se redefinen los alcances del poder y lo político, con una profusa producción orientada por corrientes que cuestionan con fuerza los alcances de las nociones modernas de Estado, así como la preeminencia del modelo anglosajón de sesgo conductista, para analizar la política y el gobierno. En ese sentido, ubicamos la extensa acogida que han tenido, por un lado, los aportes de Mouffe y Laclau, y

su teoría de la hegemonía hacia fines del siglo XX, y posteriormente los debates en torno a la nociones de pueblo y populismo propuestas por Laclau, que funcionaron como verdaderos dispositivos teóricos y políticos para analizar, pero también para direccionar la realidad política latinoamericana contemporánea. También dentro del enfoque posestructural, se abrieron nutridos debates de la mano de las lecturas de las obras de Rancière, Badiou, Marchart, así como el recupero de la lógica amigo-enemigo schmittiana, como analizador de la realidad política de Latinoamérica.

Un párrafo aparte merecen los aportes posfoucaultianos. Nos referimos a los estudios sobre gubernamentalidad (que han ingresado también a la agenda del Trabajo social -Campana, 2011-), así como a la biopolítica en sus diferentes versiones: ya sea desde los planteos neomarxistas de Hardt y Negri, como desde el antinormativismo agambeniano, sin olvidar sugerente propuesta de Espósito, cuya recepción se viene ampliando en el último lustro. Esta diversidad de autores configuran distintas maneras de abordar la problemática relación entre vida y política, tema que desde los tiempos del contractualismo hubo sido abordado, pero que en la actualidad se resignifica. Los motivos de esta agenda emergente son varios: el poder creciente de los Estados en el control de las poblaciones (representado por ejemplo en el avance de las políticas de riesgo cero y prevención, así como en el control de datos e información de los individuos), las conflictivas étnicas, raciales, culturales y políticas en diferentes puntos del globo, el lugar preponderante que el cuerpo (como paradigma vital, diferenciado del cartesianismo hegemónico de la Modernidad) adquiere en la política, la ampliación de políticas imperialistas de la denominada “lucha contra el terrorismo”, sin olvidar también las sustanciales modificaciones en el mundo del trabajo, entre otros.

Si bien el posestructuralismo y la biopolítica han ganado una centralidad en la agenda de las ciencias sociales para pensar lo político, no podemos sin embargo, olvidar el peso creciente que vienen tomando el giro descolonial, las propuestas del pensamiento latinoamericano y la Epistemología del Sur, corrientes éstas que problematizan el Estado y lo Político, desde una crítica radical a la Modernidad Colonial, su patrón de poder mundial, sus efectos pasados y presentes.

Estas divergentes propuestas conceptuales, tienen en común el fuerte cuestionamiento a las nociones modernas (en su versión funcionalista o marxista) del Estado, el Poder y la Política, en el siglo XXI. Inspiradas en un primer momento por las transformaciones que en las sociedades y los Estados latinoamericanos se gestaran en pos de dejar atrás el modelo neoliberal, y resignificadas en estos dos últimos años, donde pareciera configurarse un nuevo mapa geopolítico de reflujo de la historia conservadora, estas perspectivas buscan complejizar los análisis proponiendo modelos conceptuales y estrategias metodológicas diversas.

Ahora bien, en pos de clarificar la fundamentación de la **pertinencia disciplinar del problema** que abordamos en esta investigación, queremos detenernos en las particularidades que estas corrientes de las ciencias sociales, a las que aludimos sucintamente, tienen para el Trabajo Social. Básicamente, lo que operó como hipótesis de este trabajo y como justificación del interés en realizar el mismo, es que hay un velamiento de estos debates para nuestra profesión. Este *corpus* de autores, categorías, inquietudes y cosmovisiones, no forma parte del núcleo central de discusiones de nuestra disciplina. Esta situación es problemática ya que los temas vinculados al Estado y la Política sí concitan la atención del colectivo profesional, en primer término porque nuestro ejercicio cotidiano se realiza en instituciones y políticas públicas, y en segundo lugar porque las transformaciones en los modelos económicos y políticos impactan de forma directa en los sujetos con los que trabajamos, los recursos con los que contamos, y las orientaciones de los programas y dependencias en las que nos desenvolvemos.

Esta situación, que se observa en la intervención en lo social, no es en absoluto ajena a la formación. Prueba de esto es la gran cantidad de reformas de planes de estudio y la organización de actividades académicas sobre la temática del Estado y las políticas públicas en los últimos años, procesos éstos que dan cuenta del interés en este tema. Así, si bien hay un interés genuino, extenso y fundado en analizar el Estado y lo político, y en pensar el Trabajo Social en ese marco, presuponemos (y es esa presunción una de las hipótesis que esta tesis explora) que lo que no existe, al menos de forma extendida, es un acercamiento a un grupo importante de herramientas conceptuales que emergieron y/o se expandieron en el

campo de otras disciplinas hermanas en los últimos años, pero que también son significativas para otros actores colectivos, movimientos sociales y políticos latinoamericanos. Digamos que esta tesis tiene una relevancia disciplinar porque aborda tres elementos nodales: en principio, propone el tratamiento de un tema (como es el Estado, lo público, lo político y el poder) que no es ajeno a ningún colega; en segundo término, asume la problematización de una instancia básica de la reproducción disciplinar como es la formación de sus cuadros (formación de grado); por último, pretende visibilizar determinados discursos sobre esos temas que, teniendo una gran potencialidad heurística, no forman parte del acervo categorial más extendido de nuestra disciplina hoy en día.

No queremos dejar de consignar algunos elementos subjetivos que también han influido en la construcción del problema que esta tesis aborda. Las trayectorias biográficas, laborales, militantes, formativas, condicionan la elección de temas pero también de enfoques, interrogantes, horizontes. Así, en esta tesis estuvo gestada y atravesada por experiencias de desempeño personal en distintas instancias de los últimos años en el campo académico como becaria y docente, en el ejercicio profesional en el ámbito de las políticas públicas, y en la participación activa en movimientos sociales. Estas experiencias propiciaron una serie de interrogantes vinculados a las concepciones sobre el Estado y la Política que los/las trabajadores/as sociales enseñamos/aprendemos/actuamos.

La justificación de la relevancia del tema se materializa en un recorrido previo de diversos investigadores que han abordado problemas vinculados al que nos convoca. Al respecto, pasando revista sucintamente al estado del arte de esta investigación, podemos decir que contamos con **antecedentes** en el campo de la Educación, el Trabajo Social y la Ciencia Política.

En el campo de la investigación en Educación Superior, podemos observar un aumento exponencial de producciones que problematizan los procesos formativos en las carreras universitarias. Aquí encontramos abordajes a la problemática de la universidad en el contexto neoliberal, el proyecto generacional de las universidades de fin de siglo XX (Puigróss, 1993, 2001), así como estudios relativos al SUA (Sistema Universitario Argentino), que ponen el foco en su caracterización (Arana, 2010) en tanto modelo de universidad profesionalizante,

masivo en su matrícula -que en su composición es altamente femenina-, y con altos grados de deserción, advirtiendo de los desafíos que universidades nacionales del país enfrentan en el siglo XXI. En el ámbito de la didáctica, se destacan los estudios atinentes a la construcción del *curriculum* y los nuevos modelos de malla curricular flexibles y por niveles (Camillioni, 2001), el impacto de las nuevas TIC en la formación, el creciente interés por la formación pedagógica de los docentes universitarios, así como el perfil del estudiante (Carli, 2010), entre otros. La cuestión de la enseñanza de la Ciencia Política en el marco de carreras de las ciencias sociales ha sido estudiada por Romo Sanders (2007) en Chile, quien explora el rol de la Ciencia Política en la formación de grado, proponiendo un modelo de intervención pedagógica que favorezca la apropiación de categorías como la de “análisis de relaciones de poder”. Respecto de la formación en Epistemología y Teoría Política, exponentes del colectivo académico han realizado estudios sobre el modo en que las diferentes corrientes de las ciencias sociales se presentan en la formación de grado, y cómo impactan en la creación de discursos y prácticas que implican definir el Trabajo Social de manera diferenciada. Estos temas de investigación han sido abordados por diversos autores (Cazzaniga, 2007; Healy, 2001; Matus, 1999; González Saibene, 2007, 2014 y 2015 entre otros) siendo la expresión contemporánea de una larga tradición. Desde sus orígenes hace algo más de un siglo en EEUU, pasando por el convulsionado proceso de reconceptualización hace unas cuatro décadas en Latinoamérica, la formación ha estado en el centro de interés de la profesión.

Respecto de la formación académica en Trabajo Social sobresalen los trabajos editados por FAUATS. Coria *et al* (1999), dan cuenta del proceso de construcción curricular de la UNR, haciendo hincapié en los puentes entre investigación e intervención profesional. El otro texto de gran relevancia es el que la UNER realizara a partir de su proceso de reforma curricular (Jong, Ludi, Badano, 2003) donde se retoman propuestas de currícula mínimas, se da cuenta de las corrientes teóricas que coexisten en la formación, y se presenta la sistematización de este proceso pedagógico-político de reforma de plan de estudios. Por su parte Cazzaniga (2007) presenta una recopilación de trabajos sobre la formación, realizando un importante aporte en su análisis de Lo político y Trabajo Social,

incorporando reflexiones en torno a la Universidad pública, la interdisciplina, el perfil profesional y la construcción disciplinar.

La apertura de espacios de formación de posgrado de Trabajo Social también favoreció la profundización sobre este y otros temas de investigación

Sin embargo, vemos cómo, dentro de un campo temático que concita el interés colectivo, encontramos ausencias, o interrogantes que aun no han sido abordados. Uno de ellos es el que remite a la pregunta específica de qué se enseña sobre Estado y política en Trabajo Social en la actualidad. Y de esa vacancia emerge este estudio. Pero a su vez, pudimos detectar que las producciones que problematizan la formación en Trabajo Social, tienden a construirse en una estética ensayística, analizando aspectos como los listados más arriba, en detrimento de estudios que prioricen la producción de datos descriptivos actualizados sobre el estado de situación de la formación. Investigaciones vinculadas a las problemáticas de la didáctica en el aula, análisis curriculares comparativos, estudios de narrativas de estudiantes, entre otras propuestas, interrogantes y modalidades de investigaciones de la didáctica de la Educación Superior, no han llegado de forma significativa a nuestras investigaciones disciplinares. De esta forma nos encontramos por ejemplo, con una llamativa falta de datos actualizados y fidedignos relativos la formación académica de grado en Trabajo Social en el país, en términos de cantidad de carreras públicas y privadas, terciarias y de formación universitaria, cantidad de estudiantes, de ingresantes, de egresos anuales, de docentes (así como de las particularidades de nuestros cuerpos docentes en términos de formación posgradual, investigación, etc.), entre otros ítems que sería menester conocer para poder pensar políticas educativas inclusivas, de calidad y que den respuestas a problemáticas específicas de nuestra disciplina.

Así como afirmamos que nuestra investigación se enmarca en el campo de las producciones sobre formación académica en Trabajo Social, también cruza sus aportes con las líneas de investigación que vienen abordando al Estado y a lo político como objeto de su análisis, desde diferentes disciplinas. Así, nuestro problema de investigación se enmarca a su vez con otros interrogantes que vienen ocupando la agenda de las ciencias sociales y políticas en su intento de dar cuenta

de los cambios que en materia social y política a los que aludimos al inicio de este apartado. Así las ciencias sociales vienen preguntándose: ¿Qué grado de pertinencia tienen en la actualidad las concepciones de Estado-Nación, Estado de Bienestar, Democracia representativa? ¿Qué impacto vienen teniendo en las nociones clásicas de Estado y Poder, los aportes de la biopolítica, la sociología del riesgo, el posestructuralismo, el neomarxismo, el posfundacionalismo y el giro descolonial? ¿Con qué herramientas conceptuales contamos para analizar los aciertos, errores y las deudas pendientes de los gobiernos progresistas que han dejado su lugar en el gobierno? ¿Qué reflexiones suscita el avance de la derecha en la región en los últimos dos años? El Trabajo Social vinculado históricamente a la Medicina y las Ciencias Jurídicas, viene realizando un esfuerzo por insertarse en el campo de las Ciencias Sociales y Políticas, presionado por las dificultades que la coyuntura actual presenta para el ejercicio profesional, ingresando a estos debates desde diversas líneas teóricas a partir de distintas situaciones (reformas curriculares, congresos, grupos de investigación, formación posgradual, interpelaciones del ejercicio profesional). Desde su especificidad, y sin desconocer su identidad como disciplina integrante de las ciencias sociales, el Trabajo Social construye también sus propios interrogantes. Es en el marco de los debates sobre el rol del Estado, sobre la formación universitaria, y sobre el Trabajo Social, que esta investigación se propone problematizar las prácticas discursivas respecto del Estado, el Poder y la Política en la enseñanza universitaria de Trabajo Social, analizando una serie de interrogantes: ¿Cómo llegan a insertarse en los procesos de formación estos temas? ¿Cuáles son los discursos con mayor presencia? ¿Por qué circulan determinados discursos sobre Estado, Poder y Política y no otros? ¿El Trabajo Social forma para una intervención desde, con, para o contra la Política y el Estado?

Poder dar respuestas a estas preguntas implicó pensar estrategias en distintos niveles. Esto implicó la elaboración de un **diseño metodológico**, que pudiera ordenar las tareas y las maneras de construir las respuestas a nuestros interrogantes. Optamos por un enfoque metodológico cualitativo. Dada la complejidad del objeto de estudio, además del uso de técnicas cualitativas como la entrevista y la observación, se trianguló con técnicas cuantitativas para la

caracterización de los dispositivos de enseñanza y de aprendizaje, y para el trabajo de campo con los estudiantes. Respecto de las técnicas de análisis, también se triangularon estrategias cuantitativas y cualitativas. Abordaremos la cuestión metodológica *in extenso* en el primer capítulo. Pero a los fines de introducir esta investigación, es menester explicitar algunas definiciones metodológicas.

Por un lado, el diseño tendió a ubicar unidades de análisis que nos permitieran conocer el devenir de la formación en Trabajo Social, a partir de la selección de una muestra de seis unidades académicas de distintos puntos del país, tomando como fuentes tanto los planes de estudio, como los programas de las asignaturas seleccionadas, así como los resultados de un trabajo de campo con docentes, directivos y estudiantes.

Pero por otra parte, este estudio se propuso también llevar adelante una **sistematización teórica**, que buscó indagar los diferentes tratamientos que las nociones de Estado, Poder y Política tuvieron en la Teoría Política Moderna, en el contractualismo, y en la Teoría Social de las nacientes ciencias sociales decimonónicas. Y avanzando veremos cómo, a lo largo de ese naciente siglo XX, se observa la alternancia de un pensamiento crítico marxista en las primeras décadas, que luego quedará ocluido por la hegemonía de los enfoques funcionalistas-estructuralistas del cuarenta y del cincuenta, para retornar luego, en el denominado renacimiento de marxismo, en las décadas del sesenta y del setenta. La caída del muro de Berlín se aparece como el símbolo de un cambio de época que repercutirá en la academia gestando lo que luego abordaremos como discursos de fin de siglo XX.¹ Los discursos del siglo inicio de siglo XXI,

¹ Cuando nos referimos *discursos de fines de siglo XX*, no lo planteamos en un sentido cronológico taxativo, por el cual el siglo terminaría el 31 de diciembre de 1999 (o del 2000, según el criterio asumido). Por el contrario, planteamos un criterio epistemológico-histórico, entendiendo por debates de fin de siglo XX, el conjunto de producciones que surgieron hacia fines de la década del ochenta y hasta los primeros años del siglo XXI, teniendo su auge en la década del noventa. El contexto socio-político es el de un orden neoliberal internacional. Las notas primordiales de estas producciones fueron (por adhesión o por rechazo) la cuestión del fin de las ideologías, la globalización, la aparición de corrientes *post* de diversa orientación, y el incipiente retorno del pensar situado y la crítica colonial que se sistematizará con más vigor luego de 2005. Es ahí donde situamos el inicio de un período que denominamos como *discursos del siglo XXI*, de mayor recupero de la política (en términos materiales, a partir de las experiencias políticas de nuestra América, con el No al ALCA de 2005 y la asunción de gobiernos progresistas, de izquierda, y de centro-izquierda; y en términos académicos también por una serie de factores entre los que destaca la influencia del giro descolonial y del pensamiento crítico a la modernidad colonial del siglo XXI que abordaremos luego, junto con

particularmente del denominado giro descolonial, ocuparán parte de nuestras reflexiones. La selección que hicimos de los diferentes autores y teorías que en esta tesis se citan, respondió a cuatro criterios:

1- El tratamiento directo del autor o enfoque citado respecto de las nociones de Estado, Poder y/o Política. Esto implica que las teorías seleccionadas cuentan con un interés específico por problematizar alguna de estas categorías, o bien gestan interrogantes potentes con relación a problemas inherentes a lo político.

2- El reconocimiento en el ámbito académico del enfoque como una línea destacada de producción intelectual, -en términos de Bourdieu (1999) que la teoría analizada cuenta con un determinado capital científico-.²

3- El impacto existente o potencial del enfoque seleccionado, para el Trabajo Social. Muchas de las teorías citadas han dinamizado los debates de nuestra profesión. Otras han tenido una influencia menor. En este caso se las cita en tanto creemos que podrían convertirse en una herramienta potente para problematizar la intervención, en términos de sus aportes a la comprensión de lo político.³

4- A su vez buscamos ofrecer una cartografía, sino exhaustiva, al menos representativa de las líneas que atraviesan los programas de las asignaturas que han sido analizados.

Estos cuatro criterios serán los que ordenen la selección de contenidos y debates que se citen en los distintos capítulos en tanto insumos para nuestro objetivo de analizar los discursos sobre lo político en la formación en Trabajo Social. Pero más allá de estos criterios, queremos hacer un comentario aparte respecto de la

otras expresiones críticas de la filosofía y las ciencias sociales contemporáneas).

² Algunos indicadores de la vigencia y capital de un enfoque epistemológico determinado pueden ser: grupos de investigación que trabajen la línea, eventos científicos donde se confronten producciones vinculadas al enfoque -congresos, seminarios, etc-, revistas con referato que hagan circular las producciones, posgrados donde se enseñen sus contenidos, etc.

³ El desconocimiento de ciertas teorías en el campo del Trabajo Social es analizado en términos de De Sousa Santos (2006) como una producción de ausencias. Los denominados “discursos menores” (Chakrabarty, 1999) que se presentan en este capítulo en tanto teorías de poca circulación en nuestra profesión, y que, como veremos en el análisis de trabajo de campo, no están presentes de forma destacada en los contenidos de las asignaturas, se exponen aquí en atención a una de las hipótesis de nuestra investigación que afirma que existen líneas teóricas que han tenido un lugar de relevancia en las discusiones de la filosofía y la Teoría Social y Política, pero que no han hecho pie en nuestra disciplina. Estas ausencias generan una serie de efectos en el Trabajo Social, en su lugar dentro de la disputa académica, y en sus intervenciones cotidianas, en tanto sus profesionales carecen de un conjunto de herramientas conceptuales que podrían aportar en su tarea.

justificación que para nosotros reviste la tarea de revisitar los discursos sobre lo político de la academia a lo largo de la historia. Quizás pueda parecer excesivo el intento de ofrecer la descripción de algunas de las nociones centrales sobre el Estado y lo político, que ya se han constituido como una verdadera lengua franca entre los científicos sociales. ¿Es realmente necesario citar la noción weberiana de Estado, en una tesis doctoral? ¿No podemos darlo por sabido? ¿Vale la pena ofrecer al lector la semblanza de los clásicos del pensamiento moderno? ¿Es lícito citar a los padres de la teoría social sin ser verdaderos exégetas de sus obras? ¿No hay algo del orden de la profanación, o del exceso, en sentar en el mismo trabajo a dialogar a Maquiavelo, Marx, Foucault y Dussel, y darle no más de diez minutos a cada uno para exponer sus argumentos? El fundamento de la decisión de ofrecer estas notas sobre los discursos modernos y contemporáneos sobre el Estado y lo político (cuya lectura puede resultar poco novedosa para el lector posgraduado), es que esta tesis tiene la pretensión de convertirse en una herramienta. Un aporte para subsanar aquel problema inicial que le diera origen a este estudio: “hay cosas importantes que los trabajadores sociales no sabemos y deberíamos saber.” Adelantándonos a las conclusiones, veremos que, en términos generales, el Trabajo Social, adolece de una formación sistemática en relación al Estado y lo político. La tarea de mirar el pasado y el presente de los discursos preponderantes en la academia sobre estos temas desde la especificidad de quienes ejercemos el Trabajo Social, explicitar sus puntos nodales, sus tensiones, sus debates, sus aportes para pensar lo político en lo social, se constituye en un objetivo complementario. Así, a la función primera que este análisis teórico cumple, como material que sustenta el análisis de las entrevistas, encuestas, programas y planes de estudio, se le suma esta otra función, de ofrecer al colectivo profesional una sistematización de los discursos de las ciencias sociales sobre lo político desde el Trabajo Social, que pueda convertirse en un insumo para futuros debates, y para la misma formación.

No nos fue ajeno tampoco el desafío de analizar algunos elementos que nos permitieron contextualizar nuestro problema, no sólo en términos teóricos, sino también a partir del análisis de fuentes secundarias como fueron los datos de la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) y otras dependencias con el objeto de

conocer la situación de la formación en Trabajo Social en el contexto del pasado y presente de la Universidad Argentina. La historia misma de nuestra profesión, en términos de su ingreso (tardío) al nivel universitario es parte también de esta investigación, así como el esfuerzo de reconstruir los discursos sobre lo político y el Estado que hegemonizaron las producciones teóricas del Trabajo Social desde el retorno de la democracia hasta la fecha.

Introducir una investigación implica no sólo clarificar el problema que se abordará, su relevancia y sus antecedentes. Supone también ofrecer un primer acercamiento a las **referencias teóricas** que orientaron el trabajo.

Así, en primer término, es necesario aclarar que cuando hablamos de **discurso** y **prácticas discursivas** lo hacemos pensando lo discursivo no como enunciaciones verdaderas, sino como formas discursivas que generan efectos de verdad (Foucault, 1980), que no son creadas en un solipsismo individual, sino que se entienden en tanto prácticas sociales que producen subjetividad, que no implican componentes exclusivamente lingüísticos (Foucault, 1992a) sino que contienen una materialidad, que implican en sí mismos una práctica discursiva (no hay discurso sin dispositivos determinados que lo hagan circular). Esta categoría de discurso nos permitió trascender la dicotomía representación/práctica, en tanto los objetos que se construyen a la hora de investigar “no están, en resumen, en los discursos; tampoco están fuera de ellos. Son sistemas de relaciones que todo producto significativo mantiene con sus condiciones de generación por una parte, y con sus efectos por la otra.” (Verón, 1993: 128)

Adherimos a su vez en esta investigación a la concepción gramsciana de **Estado**, en la que “entran elementos que deben reconducirse a la noción de sociedad civil (en el sentido, podría decirse de que Estado= sociedad política + sociedad civil, o sea hegemonía acorazada de coerción)” (Gramsci en Campione, 2007: 60). Esta aclaración vale para referir que nuestro enfoque a la hora de analizar los discursos sobre Estado y lo político, no es el de dejar por fuera lo social, sino problematizar la idea misma de que pueda existir algo del orden de lo social que no sea constitutivamente también político. En esta línea, la relectura que Laclau hiciera de las categorías de Estado y de Hegemonía, a partir del desarrollo de las nociones de democracia radicalizada y Pueblo son centrales para nosotros, en tanto rompen

la falsa división entre lo social y lo político.

Respecto de la **Política**, acordamos también con la noción gramsciana de autonomía de lo político, crítica de las nociones de ciertas lecturas ortodoxas del marxismo que ven en la política un epifenómeno del determinismo economicista. Adherimos también a la postura posfundacionalista que diferencia la política de lo político. Tampoco es ociosa la aclaración, en tanto queremos referir que estudiar discursos sobre el Estado, el Poder y la Política, no implica subsumir este último elemento a la manifestación de las políticas públicas, sino que, a la vez que abordamos las prácticas discursivas sobre la política social en docentes y estudiantes, incluimos también en el análisis los significados que circulan en torno de lo político como fundamento contingente de lo social. Autores como Badiou (2009) a través de su concepto de metapolítica, Laclau (2008) a partir de la idea de constitución de Pueblo, Rancière (2010) desde su análisis del desacuerdo, plantean esta idea de lo político como lo indecible (Marchart, 2009) y confrontan con las líneas dialoguistas habermasianas. Es esa línea la que sustenta conceptualmente este trabajo, y permite operacionalizar estas categorías y ver cómo operan en el discurso de los sujetos que participaron de este estudio.

A su vez, entendemos el **Poder** desde una lógica foucaultiana, realizando una crítica a la visión negativa de poder, que lo cosifica, desconociendo que el poder es siempre, y ante todo, una relación. Creemos que “las relaciones de poder están imbricadas en otros tipos de relación (de producción, de alianza, de familia) Dichas relaciones no obedecen a la sola forma de la prohibición y del castigo. (..) no conviene partir de una estructura binaria compuesta de “dominantes” y “dominados”, sino más bien de una producción multiforme de relaciones de dominación” (Foucault, 1992: 170-171). En síntesis, una visión ampliada de Estado, incorporando el sentido de hegemonía y antagonismo, una noción de lo político como indecible y contingentemente fundante, y una mirada del poder afirmativa y productiva, son las que orientan teóricamente esta investigación.

Habiendo dado cuenta de nuestro problema de investigación, su justificación, sus antecedentes, y habiendo explicitado algunas de las referencias teóricas de mayor peso para este trabajo, queremos ahora precisar los elementos centrales que guiaron esta investigación, en términos de objetivos y supuestos.

El **objetivo general** de esta tesis fue analizar los discursos en torno a las nociones de Estado, Poder y Política en la formación de grado en Trabajo social. Se tomaron como objetivos específicos:

1. Relevar la oferta educativa universitaria pública de Trabajo Social en el país.
2. Indagar la presencia (currículum explícito) y ausencia (currículum nulo) de contenidos asociados a las nociones de Estado, Poder y Política en la formación de las licenciaturas de Trabajo Social.
3. Indagar las diferencias en las prácticas discursivas respecto de las nociones de Estado, Poder, y Política en la formación de grado en las distintas unidades académicas del país que componen la muestra.
4. Detectar los discursos relativos a Estado, Poder y Política que circulan en planes de estudios y programas de las carreras de Trabajo Social
5. Reconocer los discursos de los estudiantes de las licenciaturas en Trabajo Social en torno al Estado, el Poder y la Política.
6. Precisar los enfoques epistemológicos que subyacen a los distintos discursos relativos al Estado, el Poder y la Política que circulan en la formación en Trabajo Social.
7. Comparar los discursos sobre Estado, Poder y Política de acuerdo al grado de actualización de los planes de estudio.

Una serie de **anticipaciones hipotéticas** orientaron la investigación, planteando que la actual formación de grado en Trabajo Social en la Argentina:

1. No da prioridad a la formación en Teoría Política, Filosofía Política, Epistemología de las ciencias sociales y políticas y Teoría del Estado, generando un tratamiento pobre de las categorías de Estado, Poder y Política tanto en el plano filosófico-teórico como en sus implicancias prácticas. Esto se vincula al ingreso tardío de nuestra profesión al campo académico, a través del pasaje de carrera terciaria a licenciatura, y del campo médico-jurídico al de las ciencias sociales y políticas (que incluso no se ha dado en todos los casos).
2. Las producciones discursivas que circulan sobre el Estado, el Poder y la Política se vinculan a corrientes funcionalistas-liberales por un lado, y del

marxismo ortodoxo releído por el Servicio Social brasileño⁴.

3. Los discursos funcionalistas-tecnocráticos están vinculados a una visión pragmática del Estado como empleador y proveedor de recursos. Desde el enfoque marxista brasileño en Trabajo Social se propone una visión del Estado como herramienta de la clase dominante para mantener la opresión, desconociendo aportes sustanciales del marxismo gramsciano entre otros. Los discursos sobre política refieren a una visión partidaria de la misma, desconociendo nociones de la política y lo político como fundante de lo social.

4. No hay presencia significativa en la formación de aportes de la Teoría Política contemporánea (como el neo marxismo, el posestructuralismo, o el giro descolonial). Estas ausencias están vinculadas al carácter tecnocrático y paradisciplinar que históricamente signó al Trabajo Social, así como a la ausencia de políticas académicas de actualización y formación en posgrado de los cuerpos docentes de las licenciaturas en Trabajo social.

Veremos, a lo largo del trabajo, y en sus conclusiones, las derivas que tomaron estos supuestos, el grado en que los mismos dan cuenta o no de la formación en Trabajo Social, de acuerdo a los resultados del análisis del trabajo de campo.

Por último, queremos introducir una breve descripción sobre el **capitulado** de este trabajo. Diversos esquemas ordenadores se pensaron para dar cuenta de los resultados de esta tesis, buscando articular el análisis teórico de las distintas corrientes conceptuales relativas al Estado, el Poder y la Política, con los resultados de la investigación sobre la formación en Trabajo Social, a partir del análisis de los planes de estudio, programas, entrevistas a los docentes y encuestas a los estudiantes. De esta forma, en los primeros cuatro capítulos se brindan elementos conceptuales, metodológicos, contextuales y analíticos:

El Capítulo I, brinda las precisiones epistemológicas y metodológicas que orientaron el trabajo, tomando al discurso, como categoría que vincula estas dos dimensiones.

El Capítulo II ofrece una genealogía de los discursos académicos sobre el Estado, el Poder y la Política, enfatizando en la configuración de la Teoría Social en el

⁴ En el capítulo V ofreceremos una caracterización de este enfoque marxista- lukacsiano del Servicio Social brasileño que tiene en José Paulo Netto su primera referencia, y que cuenta en sus filas con la presencia de autores como Iamamoto, Martinelli, Montaña, Parra, entre otros.

siglo XIX, la construcción de las disciplinas sociales y políticas a inicios de siglo XX, y los hitos fundantes de la Ciencia Política, la Sociología y el Trabajo Social en nuestro país, así como de la teoría del *curriculum*, y brindando un primer acercamiento analítico a los programas de las asignaturas de las seis carreras, detectando las presencias y ausencias en el *curriculum* explícito de los discursos que configuraron la invención de lo político en la academia.

El Capítulo III aborda el análisis de la formación en Trabajo Social. Se consignan unas notas sobre la historia de la Universidad Argentina, se ofrecen datos sobre la situación de la formación en nuestro país y se consignan los debates de los últimos años en torno a la formación en Trabajo Social. También se referencian los sentidos que los docentes y estudiantes asignan a la formación, al perfil de la carrera, a la pertinencia de las asignaturas que se dictan, entre otros elementos.

El Capítulo IV avanza en el estudio de los procesos de formación, problematizando el concepto de *curriculum* y presentando un análisis de los planes de estudio de las seis carreras. Veremos ya en ese capítulo que el Estado, el Poder y la Política son conceptos que circulan en mayor o menor medida, y con sentidos diferenciados, en los alcances de los títulos, los objetivos de los planes de estudio, y en las denominaciones de las asignaturas que los componen.

Para profundizar en el análisis, los siguientes capítulos se ordenan en vistas a las tres nociones que abordamos en esta tesis, optando por trabajar en primer término un grupo de cuatro capítulos para debatir los diversos enfoques sobre lo político, otro capítulo para abordar la cuestión de poder en su especificidad, y un capítulo para analizar el Estado. Así tenemos para abordar el problema de lo político, el análisis de una serie de diádas que se presentarán en sus dimensiones epistémicas, y en la presencia o ausencia que detectamos de las mismas en la formación en Trabajo Social: crítica y la política (capítulo V), vida y política (capítulo VI), conflicto y política (capítulo VII) y colonialidad y política (capítulo VIII). En estos capítulos se juega un contrapunto entre la voz de los autores que representan estos debates, la letra de los programas de las asignaturas, y la voz de docentes y estudiantes sobre estos temas.

El capítulo IX realiza lo propio en atención a la categoría de Poder, ofreciendo una cartografía de los posicionamientos más representativos en torno a esta

noción, recuperando parte del acervo conceptual de los capítulos anteriores, y dando cuenta de los discursos de docentes y estudiantes en torno a esta noción.

El capítulo X aborda la categoría de Estado. Retomando algunos de los elementos analizados en los capítulos precedentes, y presentando una sistematización teórica de los discursos más relevantes sobre el Estado, explicita los alcances de tres grandes discursos que hemos dado en llamar: el Estado como escollo, el Estado como posibilidad, el Estado entre el escollo y la posibilidad. La propuesta será precisar los alcances conceptuales de dichos constructos y su presencia como discursos de docentes y estudiantes en la formación de Trabajo Social.

El capítulo XI, por último aborda los debates que sobre la coyuntura política y las políticas públicas realizan docentes y estudiantes, buscando sintetizar los contenidos abordados a lo largo de la tesis y su traducción como discursos en la formación.

En esta tesis enfrentamos el desafío de pensar cómo entrar en contacto con estas prácticas discursivas que conjugan en muchos casos categorías teóricas de diversas tradiciones y que nos hacen pensar, actuar y proyectar intervenciones muy diferentes. La propuesta fue comprender los discursos que circulan entre los futuros trabajadores sociales argentinos y sus docentes, cuando se encuentran ante el desafío de estudiar, pensar y actuar en el campo de lo político, del poder, del Estado.

Capítulo 1: Estudiar discursos en Trabajo Social: precisiones epistemológicas y metodológicas

*“Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican”
(Foucault, 1992a: 37)*

Presentación

Este capítulo es de corte propedéutico. Busca explicitar los alcances epistemológicos que damos a la noción de discurso, que ha sido elegida como llave de ingreso a nuestro objeto de investigación. A su vez pretende dar cuenta de las definiciones metodológicas que orientaron el trabajo de campo de esta tesis, y que van en clara consonancia con las adhesiones epistémicas.

Esta investigación ingresó al estudio de la formación de grado en Trabajo Social, interrogándose por los discursos sobre Estado, Poder y Política que circulan en el mismo. Dado el carácter polisémico del término discurso y de los sentidos diversos que puede asumir a la hora de operativizarse para el trabajo de campo, es que creímos oportuno brindar ciertas precisiones conceptuales problematizando algunos aspectos epistemológicos inherentes a la tarea de estudiar prácticas discursivas. Estas reflexiones nos permitirán comprender que cuando abordamos el problema del Estado, el Poder y la Política en la formación, no estamos abordando solamente los contenidos que sobre estas categorías se enseñan, sino las prácticas discursivas relacionadas al campo semántico de lo político en la formación. Pensar el problema de la formación universitaria a partir de la categoría de práctica discursiva, nos permite trascender la falsa dicotomía entre los términos teoría y práctica. Esta cuestión es importante porque se sitúa en la base de los primeros interrogantes que emergen a la hora de definir qué se investiga cuando se investiga la formación de grado. ¿Estudiar la formación implica estudiar los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje, o ambos procesos? ¿Estudiar los discursos sobre Estado, Poder y Política en la formación de los Trabajadores Sociales, implica sólo detectar los discursos “teóricos” consignados en las *curricula*? ¿Cómo llevar adelante una investigación que supere esta falsa contradicción entre teoría y práctica y pueda construir un referente

teórico y una práctica de trabajo de campo entrelazada y no escindida? ¿La noción de práctica discursiva colabora en el esfuerzo de superar la falsa dicotomía teoría-práctica? Estos interrogantes permitieron dinamizar el proceso de investigación, ir construyendo respuestas provisionales que facilitaron el avance del trabajo. El desafío fue el de encontrar algo del orden del diálogo entre la conformación de marcos teóricos -asociados a la categoría de discurso- y propuestas metodológicas de una investigación que estudia precisamente la relación teoría-práctica.

Es por esto que en este capítulo desarrollaremos también el correlato que en términos metodológicos mereció el estudio de los discursos. Así daremos cuenta de los elementos del diseño que guiaron el proceso de investigación, particularmente el trabajo de campo, dando cuenta de las definiciones en la construcción del objeto (universo, muestra, unidades de análisis, variables y categorías analizadas) y las técnicas utilizadas, tanto para la construcción/recolección de datos, como para su posterior procesamiento y análisis. El interés de estas explicitaciones parte de entender que cada investigación es única, y únicos son los caminos y decisiones que se toman para llevarla adelante, siempre fundamentados en criterios teóricos y metodológicos. Como sostiene Sautu, “Así como el método brinda el procedimiento general, *el diseño es propio de cada estudio*. En él se toman decisiones acerca de la estrategia teórico-metodológica y del método a seguir.” (2005: 30, cursiva es mía) Así, el objetivo de este capítulo es doble. Por un lado facilitar al lector las consideraciones epistemológicas relativas a la definición de discurso y particularmente de qué implica hablar de prácticas discursivas en la formación en Trabajo Social. Y por otra parte, cumplir con un requerimiento transversal de la producción académica: describir los procesos de construcción de conocimiento que se desplegaron en la realización de la tesis que permitieron la construcción de los hallazgos que conforman el cuerpo de esta tesis.

1. Abordajes a la categoría de discurso

Los modelos tradicionales de investigación suponen una división entre marco teórico y análisis de la práctica investigativa del trabajo de campo. Nosotros disintimos con esta propuesta, que se sustenta en división que el pensamiento

moderno instauró entre teoría y práctica. Autores como Sautu, Wainerman, Saltalamacchia, Vasilachis, De Souza Minayo, entre otros, insisten en la idea de diseños flexibles, no lineales ni etapistas. En el proceso de investigación el marco teórico no es un capítulo separado de la experiencia de investigar, es por el contrario esa herramienta que como un par de anteojos nos permite ver la complejidad de la realidad. Como sostiene Archenti en la cita que hace de Weber: “la función de la ciencia es convertir en problema lo evidente por convención.” (Archenti, 2007: 62) Los enfoques estándar de investigación, con una visión de la relación teoría-práctica dicotómica, y que han venido siendo puestos en cuestión en el campo de la epistemología por Kuhn, Lakatos o Feyerabend, han recibido su más dura crítica en el campo de la filosofía, desde autores postestructuralistas como Foucault y Deleuze, quienes sitúan a ambos términos en el campo de las acciones, donde la idea de aplicación y la de universalidad dejan de tener sentido:

“Tal vez es que estamos viviendo de una nueva manera las relaciones teoría-práctica. La práctica se concebía como una aplicación de la teoría, como una consecuencia, o bien, al contrario, como inspiradora de la teoría. (...) Las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias. (...) La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro (...) [Se trata de] un sistema de relevos en un conjunto, en una multiplicidad de piezas y de pedazos a la vez teóricos y prácticos. (...) ¿Quién habla y quién actúa? Siempre es una multiplicidad incluso en la persona que habla o actúa. Todos nosotros somos grupúsculos. Ya no hay representación, sólo hay acción, acción de la teoría, acción de la práctica en relaciones de relevos o redes.” (Deleuze en Foucault, 1992: 77-78)

Esta extensa cita condensa una serie de postulados que sustentan nuestro posicionamiento. El estudio de los discursos sobre Estado, Poder y Política, implica dar cuenta de esa multiplicidad de voces que se condensa en la respuesta de un estudiante. La metáfora utilizada por los autores, de pensar a los sujetos en tanto grupúsculos, nos permite dar cuenta de las definiciones encontradas, las tensiones, las opiniones cruzadas que dieron los diferentes sujetos que aportaron al trabajo de campo. Cuando el sujeto habla, hablan los medios de comunicación a

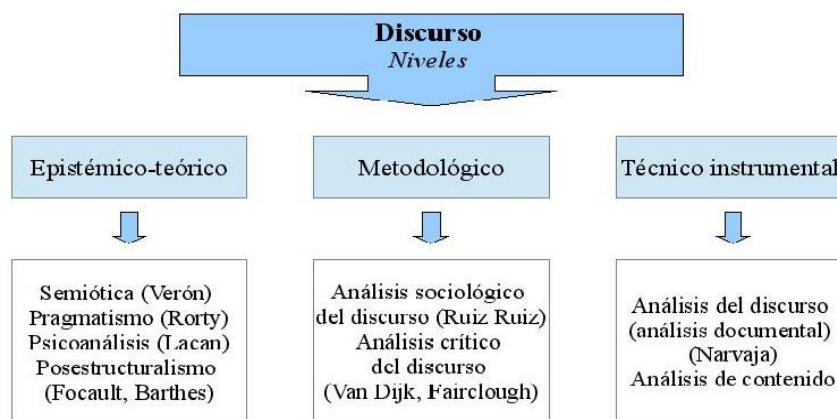
los que habilita como referencia, habla el clima de época en el que se mueve, su formación de base, la clase a la que pertenece, el territorio en el que se crió, y habla para un otro al que conceptualiza de algún modo, intentando contentarlo o conflictuarlo. Así las teorías dejan de ser pensadas como verdades puras e indivisas, para ser prácticas discursivas que atraviesan a los sujetos y los acercan o alejan de determinadas visiones o decisiones.

Por su parte, también en Foucault, encontramos su conocida definición de la teoría como caja de herramientas, entendiendo que la teoría no se vuelve herramienta en su aplicación práctica, sino que es inherente a su constitución el devenir un discurso performativo, en tanto que a la vez que dice, hace. Este hacer se visibiliza en la constitución de subjetividades, de dispositivos, de campos de saber que legitiman y configuran prácticas.

El problema de la relación teoría-práctica no puede escindirse del problema del conocimiento. Las perspectivas derivadas del racionalismo francés y el empirismo inglés aglutinadas en el enfoque positivista y sus reformulaciones neopositivistas, entienden el conocimiento como un proceso de representación de una realidad preexistente al sujeto. Kant (2002) advierte que si bien el *noúmeno* es incognoscible, el fenómeno puede ser aprehendido por el sujeto cognoscente. Foucault (1980), retomando el pensamiento de Nietzsche, realiza una crítica a la visión del realismo ingenuo, entendiendo el conocimiento como una violencia que se le hace al objeto, rompiendo la hipótesis de que puede existir algo del orden de la correlación o similitud entre las cosas y sus representaciones. Desde este enfoque la existencia misma de los hechos es cuestionada, planteando que en realidad lo que encontramos siempre son interpretaciones de hechos que entran en conflicto. Enfoques críticos como el de Foucault, rompen la visión clásica de la relación teoría-práctica, en la cual la teoría es el conglomerado de conocimientos-representaciones verdaderos de una realidad única y externa al sujeto, y la práctica se desarrolla en los momentos previos al descubrimiento (a partir de las prácticas investigativas) y posteriores (en la aplicación de las teorías científicamente legitimadas). En cambio, lo que se propone es el filosofar a martillazos de Nietzsche (2004), el generar un agujero en el muro de la teoría de Deleuze (2009). Entendemos que las categorías de discurso y prácticas discursivas, en sus

supuestos y alcances, logran romper esta dicotomía entre teoría y práctica. Pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de discurso, y de su análisis? Ciertamente hay cientos de definiciones relativas al discurso, provenientes de diferentes disciplinas y corrientes epistemológicas, así como distintos niveles de aplicación de este concepto (teórico, metodológico, técnico). En el siguiente esquema puede observarse esta distinción, así como algunos de los autores, enfoques o conceptos que se asocian a estos niveles, que sin ser ajenos unos de los otros, presentan sin embargo cierta especificidad.

Esquema n° 1: Tratamientos de la noción de discurso según su nivel de aplicación



Tomando esta distinción, en este apartado presentaremos una clasificación de algunas propuestas relativas al discurso, según las mismas se asocien a la producción teórica en ese ámbito, a la exposición de una metodología de investigación determinada, o la presentación de una técnica puntual de análisis de datos cualitativo. La relación entre estos tres tratamientos de la noción de discurso es, en muchas ocasiones, de desconexión y ruptura. Así, las implicancias instrumentales de ciertas propuestas de análisis de discurso no encuentran sus fundamentos epistemológicos en las teorías de la discursividad. Por el contrario, esta categoría se reedita en los distintos niveles, asumiendo en algunos casos, sentidos opuestos a los que se esgrimen en los otros. Esta situación genera una serie de problemas de coherencia lógica y epistemológica. Creemos estar hablando de lo mismo, cuando en realidad aludimos a niveles divergentes. Esta

situación no implica un simple inconveniente formal, sino un problema que nos enturbia la capacidad de comprensión de los procesos que estamos estudiando.

A continuación se presenta un breve desarrollo del contexto histórico y de debate académico en el que emerge la categoría de discurso, y de algunas de las propuestas teóricas, metodológicas y técnicas relativas al mismo.

1.1- El giro lingüístico y la centralidad del discurso

Si bien no es nuevo el interés de la filosofía por el lenguaje⁵ sus juegos (Wittgenstein, 2004) y sus actos de habla (Austin, 1982), desde mediados del siglo pasado ha tomado una relevancia inusitada. Rojas Osorio (2006), en su estudio sobre el giro lingüístico propone un recorrido que atraviesa desde las concepciones clásicas del lenguaje en la Grecia antigua, pasando por los inicios de la Modernidad, hasta las propuestas nietzscheanas, heideggerianas, foucaultianas, así como el posmodernismo de Lyotard y el pragmatismo de Rorty. Lo central en el giro lingüístico es el pasaje de la categoría de pensamiento a la de lenguaje para el análisis filosófico. Desde el planteo platónico aristotélico, el lenguaje era la expresión del pensamiento, teniendo un rol secundario dado que eran el *eidos* y el *logos* los objetos privilegiados, mientras que las expresiones verbales y escritas eran derivadas de éstos. Los distintos autores mencionados presentan análisis muy divergentes respecto de qué es el lenguaje. Lo que aquí intentamos remarcar es el cambio de foco: el lenguaje, la discursividad (categorías que divergen entre sí pero que tienen en común el hecho de advertir el carácter no representacional ni congruente entre lo dicho y el objeto al que lo dicho pretende referir) dejan de ser una expresión del pensamiento y el *cogito*, para constituirse en objeto central. El lenguaje es la casa del ser (Heidegger, 1951), las palabras son actos de habla

⁵ El lenguaje es objeto de reflexión desde los albores de la filosofía, así como también en las ciencias sociales desde su constitución. En filosofía el objeto privilegiado ha sido el Ser y el pensamiento, y no el lenguaje, hasta el período denominado por Habermas (1989) como el del surgimiento del pensamiento post-metafísico. En el campo de la epistemología la cuestión del lenguaje ocupó un lugar destacado para el Círculo de Viena a principio de siglo XX, en cuanto a su estudio, pero desde un enfoque lógico-formal, planteando la necesidad de construir un lenguaje formalizado para las ciencias sociales homolgable al de la física. La lingüística de Peirce (2008) y Saussure (2008) desde lógicas diferenciadas acompañaron los debates desde fines de siglo XIX y principios de siglo XX hasta la actualidad. En Trabajo Social Teresa Matus (1999) refiere al alto impacto que para la profesión significó el ingreso al pensamiento post-metafísico, con relación a abrir nuevos interrogantes y enfoques para la intervención.

(Austin, 1982); toda una serie de reflexiones de este tipo encuentran su sentido desde el giro lingüístico. Hay una crítica a la perspectiva representacional, una indicación al carácter de opacidad constitutivo a todo lenguaje o discurso, y la alusión a una praxística, en el sentido de que habla, lenguaje y discurso no son enunciados pasivos o construcciones derivadas de objetos primarios, sino que son configuraciones productoras de sentidos. En este marco encontramos diferentes conceptualizaciones del discurso, de distintas disciplinas, corrientes epistemológicas y niveles de aplicación. Presentamos ahora algunas líneas relativas al *corpus* de autores cuyas producciones dieron fundamento a nuestra noción de discurso y de práctica discursiva.

1.2 Lingüística, Semiótica y Discurso

La categoría de discurso le debe mucho a la semiótica. Si bien no es quizás el concepto central en las obras de los clásicos de esta disciplina (más vinculados a corpus de nociones de la lingüística), es enriquecedor acercarse al objeto discurso habiendo sido interpelado con antelación por los debates de la lingüística y la semiótica, particularmente por la confrontación entre la lingüística saussureana y el pragmatismo de Peirce, por la renovada mirada que los textos de Bajtin aportaron a las ciencias sociales del siglo XX, sin olvidar a algunos de los imprescindibles del siglo pasado como son Barthes y Eco. Y un autor del campo de la semiótica, oriundo de nuestro país pero con proyección internacional: Eliseo Verón. En una precisa reconstrucción histórica de la lingüística y la semiótica, Verón (1993) distingue la tradición saussuriana binaria, asociada en los años sesenta al estructuralismo de Levi Strauss (2009), del pensamiento ternario de la significación de Peirce, quien propone la incorporación del sujeto y la idea de productividad de sentido. A partir de este análisis, el autor distingue la problemática de la lengua (asociada a la lingüística) y la problemática sobre el discurso. Verón descarta la expresión “sociolingüística”, en tanto una disciplina de ese tenor implicaría que sólo es necesaria una proyección de los saberes lingüísticos a un nuevo objeto: la sociedad. Propone designar a este campo *teoría de la discursividad* o *teoría de los discursos sociales*; tendría carácter tras lingüístico y por objeto “analizar la materialidad del sentido y la construcción de

lo real en la red de la semiosis (...) [entendiendo que] lo que llamamos un discurso (...) no es otra cosa que una configuración espacio-temporal de sentido” (Verón, 1993: 123.126) La categoría discurso nos permite trascender la dicotomía representación/práctica, en tanto presenta el análisis discursivo en la semiosis de las relaciones:

“Los objetos que interesan al análisis de los discursos no están, en resumen, en los discursos; tampoco están fuera de ellos. Son sistemas de relaciones que todo producto significativo mantiene con sus condiciones de generación por una parte, y con sus efectos por la otra.” (Verón, 1993: 128).

Las condiciones de producción de los discursos importan. Los discursos son productos históricos. Su emergencia no es casual ni caprichosa. Se entrelazan con un sinfín de variables. Y a su vez trazan vínculos con otras tantas producciones sociales a las que sostienen u obturan a partir de efectos de legitimación o de estigmatización. La semiosis de Verón nos remarca estas dos instancias, la de producción y la de recepción de los discursos, como dos procesos diferenciados pero complementarios. A la vez centra su análisis en el carácter relacional del discurso. No está ni aquí, ni allá, sino en el *entre*.

Esta investigación, que pone el foco en detectar los discursos sobre Estado, Poder y Política en la formación en Trabajo Social, ha intentado dar cuenta de este carácter relacional de lo discursivo, reconstruyendo a partir del trabajo de campo con docentes, estudiantes y directivos, y el análisis documental, algunas de esas relaciones entre texto y contexto, entre los sujetos y las estructuras en las que los mismos circulan.

1.3 La noción de discurso en Foucault

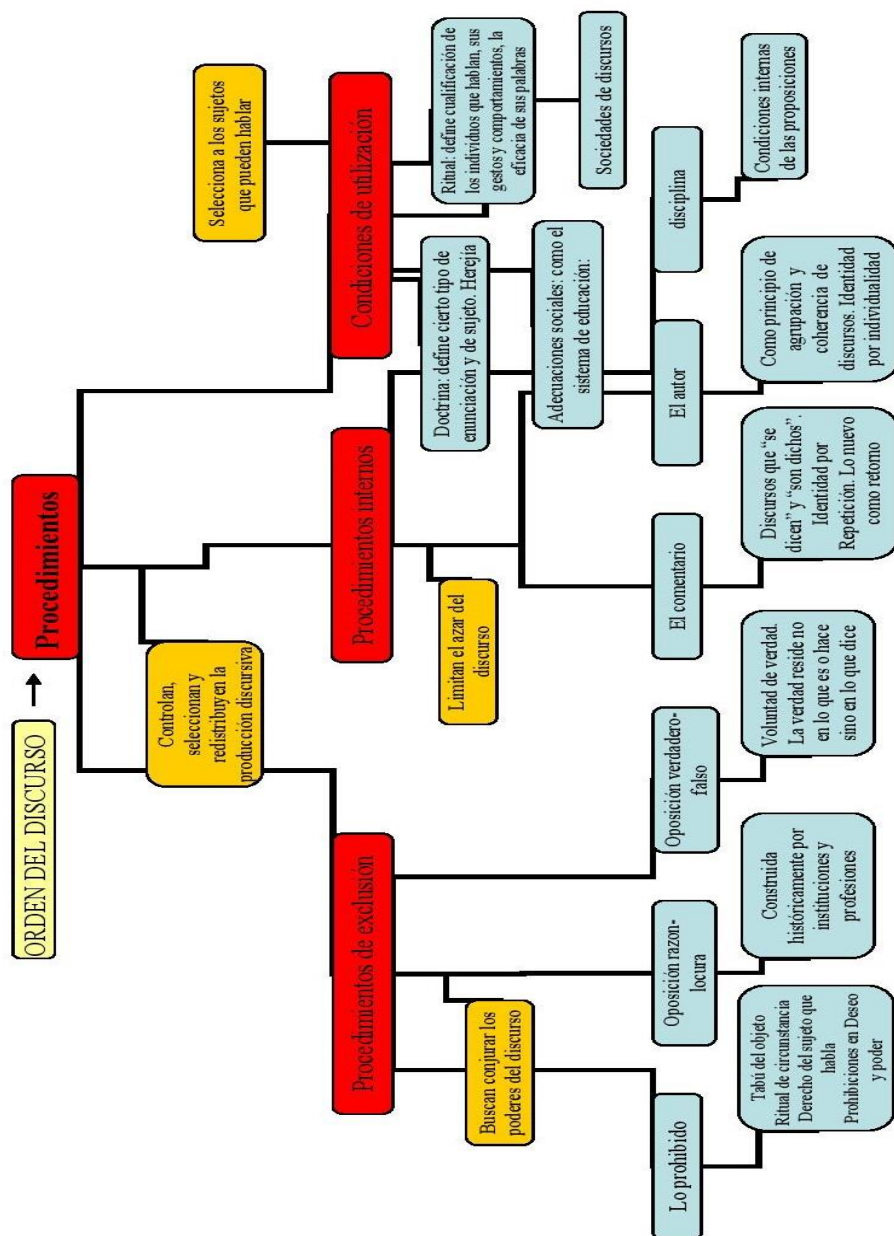
Por la repercusión de su obra, por su precisión conceptual, y por la afinidad que sostenemos con sus contribuciones, presentamos algunas notas relativas a la discursividad en Michel Foucault. Podremos observar que la distinción entre discurso y lengua, el carácter productivo y relacional del discurso, su distinción de las concepciones representacionales del discurso, y la ampliación del mismo a los procesos que producen su invención y a los efectos que produce, son notas comunes entre las posturas foucaultianas y la semiosis de lo social de Verón. Sin

embargo como veremos, podemos encontrar diferencias entre estas dos teorías. Pensar el discurso en términos foucaultianos implica echar mano a una serie de categorías, presentar una constelación en la cual el discurso opera intersectando otras nociones. Así discurso, poder, verdad, sujeto, dispositivo, episteme, son herramientas conceptuales que le permiten al autor acercarse a diferentes problemas, explorarlos, dar cuenta de los mismos desde una mirada novedosa. De esta forma el discurso no es lo que se dice sobre lo real, el discurso es realidad en tanto sus procedimientos internos y externos le permiten crear un régimen de verdad a partir del cual validarse. El discurso entonces no es un producto, es un proceso, que en su devenir constante circula por una serie de dispositivos que lo validan y se validan por él. La episteme constituye la condición de posibilidad naturalizada, el horizonte incuestionado a partir del cual el sujeto se comprende a sí mismo y a su entorno. La relación entre sujeto y discurso en el pensamiento foucaultiano es compleja y varía a lo largo de su obra. En los escritos en los que la influencia del estructuralismo se observa con más fuerza, encontramos un borramiento del sujeto, una supeditación de la voluntad individual a la voluntad de poder del discurso que circula. De esta forma el sujeto es dicho por el discurso, y no el discurso dicho por el sujeto. Sin abandonar la preponderancia que los dispositivos y discursos otorgan a la configuración de la realidad, encontramos otra resolución a la relación sujeto-discurso en la obra del autor, cuando su preocupación se centra en las denominadas tecnologías del yo y prácticas de sí, que permiten una relación de creación del sujeto para consigo mismo y los otros. Aquí observamos una reelaboración de los conceptos de resistencia y microfísica del poder, puestos en juego esta vez no en la economía de los poderes, sino en la cuestión de la ética y en la configuración de subjetividades que resisten en su propio cuerpo la inscripción de diversos discursos y prácticas. La relación entre cuerpo, poder y discurso se anuda de diversas maneras, y en diversos escenarios: en la historia, en el territorio, en el sujeto. El discurso implica un poder, el poder de hacer diciendo, el poder de configurar un régimen de verdad que permite que ciertos discursos sean “decibles” y plausibles de ser escuchados, mientras que otros mueren antes de nacer por no corresponderse con el régimen de verdad imperante. Sin embargo el poder no es una sustancia ni es un atributo del discurso.

La teoría de Foucault sobre el poder, como veremos más adelante, es relacional. No sólo en términos de interacción, en tanto se necesitan al menos dos sujetos para que una relación de poder se estructure, sino en términos de las relaciones que el poder entabla con otros elementos como son los dispositivos mismos por los que el poder circula, los procedimientos por los que se legitima, los sujetos que atraviesa y que lo atraviesan. El poder implica relaciones que son en su constitución misma discursivas. No sólo porque medie la palabra a la hora de ejercerlo ya sea a través de una orden o un castigo, sino porque las operaciones por las cuales el poder se ejerce, se legitima, se disputa, se resiste, se ramifica, son operaciones discursivas.

Es importante destacar que en Foucault (1992a) el discurso en su invención y en su circulación reconoce un orden. Éste orden no se entiende en términos de estructura anterior al mismo, sino como un proceso estructurado y estructurante del discurso. Así el autor distingue entre los procedimientos externos e internos de orden del discurso, entre los que encontramos la prohibición, la oposición razón-locura y verdad-falsedad, el comentario, la función autor, y las lógicas disciplinares. En términos foucaultianos abordar el discurso implica pensarlo no como enunciaciones verdaderas, sino como formas discursivas que generan efectos de verdad, que no son producidas totalmente por los sujetos, sino que a la inversa “producen sujetos”, que no implican componentes exclusivamente lingüísticos, sino que contienen una materialidad, que implican en sí mismos una práctica discursiva (no hay discurso sin dispositivos determinados que lo hagan circular). El discurso tiene un orden. No es un conglomerado neutral de enunciados; es el resultado de una configuración determinada por procedimientos que precisamente lo producen. El siguiente esquema sintetiza estos procedimientos y sus características.

Esquema n°2: Procedimientos de control en el orden del discurso según Michel Foucault.



El discurso entonces no es un objeto, no es una sustancia, no es una estructura adormecida a la cual el sujeto recurre y revitaliza en su habla; el discurso por el contrario es relación, proceso y práctica. De esta forma entendemos las nociones de discurso y práctica discursiva como dos puntos desde los cuales acceder a un mismo concepto. La práctica discursiva alude a los procesos por medio de los cuales el discurso circula, se repite, se dice y se desdice. Es el discurso en el momento mismo en que atraviesa (y es atravesado por) el sujeto. Es el discurso en su problemática relación con los otros elementos de la teoría foucaultiana como

son el poder, los dispositivos, la verdad, el sujeto.

Es por esto que en el desarrollo de esta investigación proponemos la utilización de la categoría de práctica discursiva, no como un concepto diferenciado del de discurso, sino como una forma de acceso al mismo. Conocer, analizar y problematizar los discursos que circulan sobre el Estado, el Poder y la Política en la formación de grado en Trabajo Social, implica atender a las prácticas discursivas que estudiantes, docentes y gestión construyen, resisten y proponen con relación al problema de lo político y sus respuestas en nuestra profesión.

Intentando algunas precisiones con relación a esta categoría de práctica discursiva podemos decir que estudiar discursos foucaultianamente no es estudiar contenidos, sino procedimientos (internos y externos de producción y prohibición discursiva) y acontecimientos (donde la noción de sujeto se problematiza).

“Habría que agregar, siguiendo a Foucault, que los discursos implican siempre una *práctica discursiva*, de tal modo que es posible distinguir a los fines del análisis entre los discursos objetivados como un saber acerca de la educación y la práctica discursiva en sí misma, en cuanto a partir de ella es posible dar cuenta por qué ha aparecido, como acontecimiento, un determinado enunciado educativo...” (Guyot, 2001:76).

Vemos así que la noción de práctica discursiva encierra una serie de elementos que el investigador debe poder diferenciar y relevar para dar cuenta del complejo proceso discursivo. No hay discurso sin práctica discursiva. El discurso en palabras de la autora puede objetivarse. La práctica discursiva implica ese proceso a partir del cual podemos explicar la aparición de ese determinado discurso. Si la práctica discursiva encierra un proceso, vale el intento de diferenciar los distintos componentes del mismo, que se entrelazan de manera compleja, haciendo posible el acontecimiento del que habla la autora: la emergencia de un discurso. Así como se pueden precisar los procedimientos que determinan la emergencia del discurso, en base al orden del discurso que describe Foucault, también se pueden desentrañar los componentes que configuran las prácticas discursivas en tanto proceso en el que los discursos emergen y se objetivan:

“Las practicas discursivas ensamblan diversas disciplinas y ciencias o las atraviesan y reagrupan en unidades inesperadas... son encarnadas en procesos técnicos, en instituciones, modelos de comportamiento general,

formas de transmisión y difusión, y en formas pedagógicas que los imponen y conservan... tienen distintos modos de transformación [vinculados a cambios que ocurren fuera de su dominio, en su dominio y en otras prácticas discursivas colaterales] ...no están basadas en un agente de conocimiento (histórico o trascendental) sino más bien designan una voluntad de saber que es anónima, polimorfa y susceptible de transformaciones regulares.”

(Foucault, 1977 en Buenfil Burgos, 1996: 3)

Vemos así que las prácticas discursivas constituyen y están constituidas por las instituciones en la cuales circulan. No se originan verticalmente en el mandato de la institución, ni dependen solamente del sujeto que las ejerce, sino que hay una voluntad de saber que las atraviesa. Sin embargo, esta sobredeterminación no obtura la posibilidad de creación, ya que las prácticas discursivas son múltiples, contradictorias entre sí, y libran su batalla en el cuerpo, en el sujeto, en las instituciones y en la sociedad, a través de procesos de poder y de resistencia que permiten que lo nuevo emerja.

2. Discurso y análisis del discurso

El pasaje del concepto discurso al de análisis del discurso no es lineal, necesita una serie de precisiones. No implica simplemente advertir que los discursos pueden ser analizados. En la literatura específica aludir a análisis del discurso nos puede remitir o bien a un concepto, o a una disciplina, o a una metodología, o a una técnica. Desagregando estas posibilidades comenzamos diciendo que el análisis del discurso puede ser entendido como una disciplina específica, tal como es entendido en la tradición francesa que encuentra en Charaudeau uno de sus máximos exponentes: “El análisis del discurso es una disciplina de corpus que permite categorizar los discursos por tipos, compararlos e identificar lo que es común a distintos corpus y lo que es propio de cada uno de ellos.” (Charaudeau, 2009).

Si nos referimos al análisis del discurso como una metodología de investigación encontramos los aportes de Diaz-Bone *et al* (2007) que diferencian distintos subcampos. Así, sostienen que “el campo del *análisis del discurso foucaultiano* se está convirtiendo en una subdisciplina en el área de la investigación social

cualitativa”. A su vez los autores definen como otro subcampo al *análisis crítico del discurso* que emerge de la mano de autores como Van Dijk, Fairclough⁶, Wodak, entre otros.

“El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social.” (Van Dijk, 1999:2)

Van Dijk enuncia como antecedentes del análisis crítico del discurso (en adelante ACD) la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. A su vez observa una cierta correspondencia entre este tipo de análisis del discurso y los movimientos ocurridos en las décadas de 1960 y 1970, de reacción a los enfoques a-históricos, a-valorativos y formales imperantes en las ciencias sociales en ese momento. El punto en común es la idea misma de crítica, entendida no solo como una práctica de vigilancia epistemológica del investigador en su quehacer científico, sino ante todo, como una reflexión que toma en consideración las estrechas relaciones entre ciencia, academia, sociedad y política. Esta mirada en el ámbito del ACD implica una toma de posición explícita del posicionamiento ideológico y político, y no solo epistemológico. Por otra parte el ACD implica en sí mismo un abordaje multidisciplinar en tanto la compleja relación discurso-poder reclama para su estudio los aportes de diferentes ámbitos del conocimiento.

Los principios básicos del ACD que presenta Van Dijk de acuerdo a la propuesta de Fairclough y Wodak (1994: 241-270) implican partir de que el discurso constituye la sociedad y la cultura, hace un trabajo ideológico, es histórico, es una forma de acción social. En tanto el enlace entre el texto y la sociedad es mediato, el análisis del discurso es interpretativo y explicativo. Así, el ACD trata de problemas sociales. Las relaciones de poder son discursivas.

El ACD tiende un puente donde antes veíamos un abismo: el abismo entre el

⁶ El aporte central de Fairclough (2008) que hemos tomado como propio en esta investigación, es su apreciación de que cada evento discursivo tiene tres dimensiones: es un texto, una práctica discursiva, y una práctica social.

abordaje micro (generalmente vinculado a los estudios discursivos) y el macro (asociado a las relaciones y estructuras de poder). Es decir que cuestiona una taxonomía muy querida por la sociología actual, la que escinde lo micro de lo macro, haciendo visible en la intrincada trama de las prácticas discursivas, elementos que tradicionalmente asociaríamos a uno u otro abordaje. Esta división estalla, y emerge en su lugar, el campo discursivo como ámbito donde lo social y lo político se constituyen a partir de fenómenos de producción y reproducción que no pueden reducirse a un mero “de arriba hacia abajo” o viceversa. La decisión de abordar el problema desde un nivel determinado (macro, meso o micro) es metodológica, pero no constitutiva en sí de los fenómenos.

Los dos grandes ámbitos donde el ACD desarrolla sus investigaciones pueden según Van Dijk, dividirse en dos grandes cuestiones: “a) ¿Cómo los grupos (más poderosos) controlan el discurso?; b) ¿Cómo tal discurso controla la mente y la acción de los grupos (menos poderosos), y cuáles son las consecuencias sociales de este control?” (1999:27)

Pero no es el ACD el único enfoque metodológico que incorpora como constitutivas las preocupaciones por los condicionantes sociales. Otra corriente metodológica que centra su interés en los procesos sociales de la discursividad es el *análisis sociológico del discurso*. La productividad discursiva y la productividad social son dos momentos de un mismo proceso. Las condiciones discursivas se encuadran en condiciones materiales para poder comprender su sentido social. Una de las propuestas de análisis del discurso sociológico es la de Ruiz Ruiz (2009) quien diferencia tres niveles de análisis: uno textual (discurso como objeto) donde recupera aportes de la teoría fundamentada y el análisis de contenido; otro contextual (discurso como acontecimiento) y uno interpretativo (discurso como ideología y producto social), al que define como propiamente sociológico. Enumera diversos tipos de análisis recuperando sus aportes. Su crítica más fuerte es al posestructuralismo y la deconstrucción:

“Aportan muy poco al análisis sociológico del discurso en la medida en que la demostración de la intrascendencia del discurso que persigue la deconstrucción, constituye un objetivo opuesto al que persigue el sociólogo, esto es, mostrar y demostrar la conexión entre los discursos sociales y la

realidad social en la que se han producido y en la que circulan.” (Ruiz Ruiz, 2009:11)

También desde esta línea Alonso y Fernández (2006) afirman que la propuesta de Barthes puede ser útil para la sociología, pero advierten que el nivel de precisión y formalización de su abordaje es propio de la semiótica y la lingüística, afirmando que “En ocasiones esa formalización es tan excesiva y precisamente detallada que en ningún caso podría adaptarse a los objetivos de una investigación sociológica” (2006:11) Dentro de sus críticas, la mayor no es privativa de Barthes, sino del estructuralismo en general. Se problematiza la pretensión de alcanzar una estructura prefijada, subyacente y omniexplicativa de la realidad social. Esta visión obturaría el proceso comprensivo de la sociología, la posibilidad de aprehensión de una realidad que es polisémica y cambiante. Creemos que parte de estas críticas podría ser rediscutida, en tanto la obra de Barthes presenta algunos puntos de fuga con el estructuralismo clásico⁷.

3. Orientaciones para el diseño metodológico.

La relación teoría-práctica en Trabajo Social es central en tanto “si agitamos los contenidos del Trabajo Social, vemos que su composición estructural está hecha en la conformación de la palabra (...) su intervención está transida de operatividad simbólica” (Matus, 1999: 35). Palabras y hechos se entrelazan en la intervención haciendo esta distinción problemática. En esta línea y a la luz de las consideraciones previas, esta investigación no plantea solamente delimitar contenidos teóricos en programas y planes de estudios y ordenarlos. No basta con estudiar qué se enseña: hay que estudiar qué se aprende. Para precisar la distinción entre enseñanza y aprendizaje podemos recurrir a Bachelard (2004), para quien el pensamiento científico confronta con la opinión, y se constituye en conocimiento por ruptura con el error. ¿Hasta qué punto los estudiantes rompen con sus opiniones previas respecto de la Política y el Estado cuando estudian teoría política? ¿Cuánto ha dejado la formación profesional y cuánto los medios de

⁷ Particularmente la división bartheana (2009) entre texto legible y texto escribible; lo escribible se detiene frente a la estructura, bordeándola, permitiendo nuevas nominaciones allí donde el texto clásico ocupaba una función unívoca, repetitiva, representativa. Lo escribible implica pluralidad.

comunicación (entre otras tantas experiencias) a la hora de conformar una mirada y unas ciertas prácticas con relación a lo político y el Estado? Vemos aquí cómo la idea foucaultiana de pensar al sujeto en tanto grupúsculo, y a la noción de discurso en tanto práctica en la que confluyen materialidades y dispositivos diversos, toma sentido.

Tal como hemos afirmado, desde una perspectiva semiótica, el objeto del análisis discursivo no está ni dentro ni fuera del discurso mismo, sino en las complejas relaciones que se entablan en el campo de los sentidos, producciones y efectos. Estudiar procesos discursivos es estudiar no sólo textos sino procedimientos, acontecimientos, prácticas y relaciones. O quizás sí sea estudiar sólo textos, si es que entendemos con Deleuze que “Escribir indudablemente no es imponer una forma (de expresión) a una materia vivida (...) Es un proceso, es decir un paso de Vida que atraviesa lo vivible y lo vivido. La escritura es inseparable del devenir.” (2009: 11). Estudiar textos (programas de estudio, encuestas, o entrevistas desgrabadas) es estudiar procesos. Cómo enseñamos y cómo aprendemos no es ajeno a lo que enseñamos, como tampoco las formas de legitimación de los discursos son ajenas a las ideas que en ellos están contenidas. Está el desafío de pensar cómo ingresar en estos procedimientos y entrar en contacto con estos discursos que nos atraviesan. Estas precisiones metodológicas a las que aludiremos más adelante, hacen dialogar al post estructuralismo, la semiótica, la teoría fundamentada.

El análisis crítico del discurso también se constituye en un aporte para la investigación en curso, en tanto es un análisis de las relaciones de poder. El poder aquí se convierte en núcleo semántico (esta investigación aborda discursos sobre Estado, Poder y Política) y a la vez se erige como propiedad inherente a la práctica discursiva. No se trata de separar, como hace la lingüística clásica, forma de contenido (en este caso poder como forma, poder como contenido) sino de estudiar el poder tanto en su materialización semántica, como en los procesos que constituyen su sentido, la genealogía de estas prácticas. Guyot afirma que a partir del llamado “efecto Foucault”: “Fue posible hacer visibles nuevas formas de la relación del sujeto con el poder y el saber, esto es el dispositivo, y al mismo tiempo, nuevas formas de producción de conocimientos y subjetvidades.” (Guyot,

2001: 137). Se puede enseñar una definición de poder, pero la misma estará conformada por las prácticas educativas por las que fue enseñada. El análisis crítico del discurso hace hincapié en el estudio de estas relaciones (en este caso educativas) de poder. No sólo nos interesara estudiar qué se enseña sino también cómo se construyen los mecanismos de control de los temas (o macroestructuras semánticas), de los tiempos o extensiones asignados curricularmente a estos temas, las formas “adecuadas” para exponer las opiniones tanto en la oralidad como en la escritura, entre otras cuestiones.

Hemos presentado algunas reflexiones que fundamentaron las decisiones metodológicas de esta tesis, pero también, hay que admitirlo, hubo algo del orden de la transgresión, la creatividad, el invento, ya que, como bien afirmara Feyerabend (1984) en su elogio del anarquismo epistemológico, *anything goes...*

Estas reflexiones han sido tejidas con varios hilos, en tanto diversas corrientes epistemológicas y filosóficas han dado su palabra en los temas que atraviesan este trabajo: el problema metodológico del estudio de las relaciones teoría-práctica, los sentidos y usos de la categoría de discurso, y el intento de presentar algunas propuestas para el estudio de las prácticas discursivas en la formación en Trabajo Social. De las producciones presentadas y analizadas, hemos podido localizar algunos ejes que permiten sintetizar los debates respecto de la investigación de discursos, intentando diálogos y triangulaciones con las herramientas de la metodología cualitativa. Estos ejes son:

Teoría/práctica: Se concluye que este debate encontró un techo en la epistemología clásica, y más allá de las diversas visiones que hegemonizaron su devenir (inductivas, deductivas, falsacionistas) no pudo salir de planteos binario. La filosofía posestructural de Deleuze y Foucault ha dado un nuevo aire a este debate, despegándose de los estertores de una noción del conocimiento kantiana, trascendental y universalista, redefiniendo estos dos términos como momentos de un único fenómeno asociado a la noción de práctica discursiva.

Palabra/acción: Como parte constitutiva del debate estructura/agencia. En un nivel disciplinar se observa la confrontación entre la lingüística (saussureana) y la semiótica (peirceana). Así encontramos a Verón que abiertamente manifiesta que la semiótica no puede reducirse a una lingüística proyectada a lo social. La crítica

que Alonso y Fernández le hicieran a Barthes se encuadra también en esta línea, en tanto pareciera que la semiótica europea encuentra dificultades a la hora de asir lo que es del orden de la acción en el campo de las palabras. Desde otra mirada, lingüistas aquí citados (Van Dijk, Fairclough) definen la discursividad en términos lingüísticos, sin desconocer en absoluto el nivel pragmático del lenguaje, pero vinculándose con aportes de la psicología cognitiva y la sociología. La idea misma de performatividad⁸ del lenguaje, de la lingüística anglosajona, inscribe la acción en la palabra como aspecto constitutivo de ésta.

Interpretativismo/posestructuralismo: Este debate ha sido abordado de manera tangencial, con lo cual es excesivo presentarlo como una síntesis. Lo presentamos aquí más bien como un eje que reclama ser vuelto a pensar. Quizás aquí las dos puntas del debate puedan encontrarse en Ricoeur (1999) -y la idea del símbolo como guardando un doble sentido oculto y último a develar- contra Foucault (1992^a) -y su planteo de que no hay un debajo del discurso, abrigando la idea de materialidad discursiva más que la de significado-; y en Husserl -y su sujeto fenomenológico trascendental erigido como conciencia intencional- contra Nietzsche -como impulsor del posterior enfoque posestructural, y destructor de la idea de sujeto cartesiana, kantiana y husserliana-. Para poder intentar diálogos fundados entre la metodología cualitativa y el análisis del discurso heredero de Foucault, hay que repensar estas contradicciones existentes entre estas dos tradiciones con relación al significado y al sujeto.

El estudio de las discursividades en torno a lo político nos ubica en este cruce de perspectivas, con el objeto de precisar qué queremos saber, y cuál es la mejor manera de aproximarnos. Hemos atado dos ámbitos que la tradición naturalista separó, porque sabemos que no hay teoría sin práctica, y viceversa. Hacemos fuerza por romper algunos de los condicionantes del modelo positivista, que separó estos dos aspectos de una realidad que si bien no es unívoca, sino fragmentada y rota en sí misma, tampoco se constituye en una dualidad separable. Esta tarea implica el esfuerzo de deconstruir al decir de Derrida (1989) y de desatar estas y otras tantas máquinas binarias como dice Deleuze (2009).

⁸ La noción de performatividad propuesta por Austin que aquí hemos trabajado, será retomada en el Capítulo VIII y ampliada con los aportes que Denzin ofrece sobre la misma.

4. Enfoque metodológico

Hasta aquí hemos dado cuenta de nuestro posicionamiento respecto de la distinción teoría – práctica, de la noción de discurso y, mapeando las disputas teóricas en torno de este término, de nuestra particular concepción del mismo. A su vez, pasamos revista de las diferentes maneras de entender el análisis del discurso. Estos debates, a los que ingresamos haciendo foco en cuestiones epistémico-teóricas, serán ahora complementados con elementos de orden metodológico-técnico. Una primera apreciación a realizar es que este trabajo de investigación ha optado por una metodología cualitativa, triangulando en el plano operativo técnicas cuantitativas y cualitativas (Sautu, 2007), incorporando aportes del análisis del discurso para el momento de interpretación de resultados. El enfoque cualitativo, basado principalmente en el paradigma interpretativo (Vasilachis, 1993) cuestiona la mirada nomológico-deductiva del positivismo; no busca refutar o corroborar hipótesis derivadas de leyes teóricas, sino que tiende a abrir el campo de las significaciones, en pos de comprender el universo simbólico, el mundo de la vida, las representaciones sociales, los sentidos y los discursos de determinados grupos. Los objetivos de construir leyes universales para explicar y predecir los fenómenos sociales son cuestionados, y en cambio emerge una perspectiva comprensivista que entiende lo social desde un enfoque complejo, diverso, contingente. Este trabajo busca situarse desde un posicionamiento interpretativo, tendiendo a reconstruir y comprender prácticas discursivas que circulan en la formación de grado en Trabajo Social, en torno a los sentidos que los distintos actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje atribuyen a los conceptos de Estado, Poder y Política en su relación con el Trabajo Social.

Una perspectiva cualitativa de especial interés para esta investigación es la denominada *teoría fundamentada*⁹. Ésta fue concebida por Glaser y Strauss (1967) y se fue ampliando en diferentes direcciones. Hace hincapié en la construcción de conocimientos basados en los datos empíricos como sustento de la teoría, desde un análisis inductivo. Implica un riguroso proceso en el análisis de datos, buscando comprender la realidad desde la significación que le otorgan los

⁹ Parte de estas reflexiones relativas a la teoría fundamentada fueron elaboradas por quien suscribe en un trabajo previo. (Hermida, 2005)

actores que intervienen en la situación objeto de investigación:

“La teoría fundamentada es una metodología general para desarrollar teoría que está fundamentada en una recogida y un análisis sistemático de datos. La teoría se desarrolla durante la investigación, y esto se realiza a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos” (Strauss y Corbin en Rodríguez Gómez et al, 1999: 48)

El método propuesto por la teoría fundamentada, basado en la inducción analítica, no parte de una hipótesis a validar, sino que busca generar teoría a partir de los datos. El trabajo de campo va a tomar como guía el problema de investigación y no la hipótesis, conceptualizado sin duda a partir de un enfoque teórico, pero entendido como un interrogante abierto al cual no puede responderse acabadamente con una sola afirmación hipotética. Las preguntas de investigación buscan comprender campos de significación. Los guiones de entrevista son flexibles, orientados por conceptos sensibilizadores más que por variables, interrogantes con capacidad heurística para comprender el fenómeno de estudio, así como un nivel de directividad y estructuración en la entrevista muy bajo.

Es importante remarcar que el enfoque metodológico elegido implica reconocer que este diseño de investigación se inscribe en el campo de la investigación educativa. En nuestro caso, esta tesis busca abordar prácticas discursivas en el marco educativo, en la línea adoptada por Guyot (2001). La interfaz entre Educación y Discurso viene siendo abordada en el campo académico, entendiendo el análisis del discurso como una herramienta potente para la problematización y construcción de saberes en torno al problema educativo:

“En la actualidad, el interés teórico-metodológico y la utilización de distintos tipos de análisis de discurso en la investigación educativa están creciendo en nuestro medio. En el contexto complejo en el que la educación se inserta hoy, en particular en América Latina, con su situación de despojo persistente de los más humildes, y en las condiciones difíciles en las que intentamos conocer más –producir investigación– y educar mejor, los análisis del discurso resultan esclarecedores y proporcionan instrumentos conceptuales valiosos para nuestra tarea.” (Pini, 2009:7)

De esta forma, la rica literatura del campo de la investigación educativa que forma parte de los antecedentes de esta investigación (Porta, Sarasa, Álvarez, 2011;

Guyot, 2001; Camilloni, 2007, entre otros) ha generado aportes no sólo con relación a los hallazgos obtenidos, sino también en lo relativo a los métodos apropiados para investigar prácticas educativas.

5. Construcción del universo y la muestra

Tal como plantea Samaja (1993) el objeto de investigación se define en la relación dialéctica entre unidad de análisis¹⁰ y variables seleccionadas, entendiendo a éstas como atributos de la unidad de análisis para ser medidos o cualificados. Dada la complejidad del problema de investigación y del objeto, fueron definidos cinco diferentes universos de unidades de información, con sus respectivas muestras.

En primer lugar, el universo se compone por las veintidós carreras de grado de Trabajo Social de Universidades Públicas asociadas a la FAUATS. La muestra quedó compuesta por seis carreras, una por región del interior país y dos por región pampeana (dado que en esta región se concentran la mayor cantidad de carreras, y dado también el alto grado de heterogeneidad de las mismas). De esta forma la muestra quedó construida como sigue:

- Región NOA: UNCa
- Región NEA: UNaM
- Región CENTRO: UNC
- Región PAMPEANA: UNLP/ UNLa
- Región SUR: UNPSJB

Para la construcción muestral tomamos los aportes de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), es decir que la muestra es de tipo cualitativo (y no estadística). Dentro de cada región, para determinar cuál sería la Universidad elegida, hemos priorizado el criterio de selección al que Vujosevich (2003) remite: la *diferencia*. Las muestras cualitativas, denominadas también teóricas o intencionales (por contraposición a las aleatorias, estadísticas o representativas), seleccionan de manera explícita sus unidades de análisis, buscando conocer las

¹⁰ Las unidades de análisis a su vez se operacionalizan en unidades de información. Estos últimos remiten a sujetos u objetos que permiten un acceso directo a la información que buscamos recoger en el trabajo de campo. Siendo entonces la unidad de análisis cada una de las seis carreras, las unidades de información se constituirán en esos sujetos o documentos que nos permitan el acceso al conocimiento de las carreras.

diferencias que conviven en ese universo. En nuestro caso buscamos contar en la muestra con universidades de larga trayectoria (como la UNC) y otras de creación más reciente (como la UNLa). También con carreras que cuenten con una matrícula de alumnos numerosa (como la UNC y la UNLP), y otras con menor cantidad de estudiantes (como la UNaM o la UNPSJB). Por último, buscamos seleccionar carreras que contaran con planes de estudio de reciente factura (como la UNaM, o los casos de la UNLP y la UNLa que reformaron sus planes en el mismo año de nuestro trabajo de campo), y otras con curriculum de más tiempo de vigencia (como la UNCa o la UNPSJB).

En el interior de cada carrera hemos diferenciado cuatro unidades de información: docentes, estudiantes, directivos de las carreras y también documentos relevantes (planes de estudio y programas de asignaturas vinculadas al objeto de estudio de esta tesis). Estas unidades de información remiten a distintos tipos de fuentes (Samaja, 1993). Las tres primeras se ubican dentro de las fuentes primarias, es decir aquellas que derivan de la propia labor del investigador. Los documentos se erigen como fuentes secundarias en tanto son producidos por otros sujetos e incorporados para su análisis en esta investigación.

Con relación a los docentes tomamos entrevistas a profesores (titular, asociado o adjunto, no auxiliares) de algunas de las cátedras de las asignaturas seleccionadas por su pertinencia temática con relación al problema de investigación (es decir asignaturas que tomen como temas prioritarios cuestiones vinculadas al Estado, el Poder y la Política). Para esto recurrimos a la lectura del plan de estudio, del cual surgía una primera selección de materias. También recurrimos a las orientaciones de los directivos en cada carrera, recogidas en las entrevistas iniciales, que en algunos casos sugerían incorporar otras asignaturas que por su título o denominación no parecían vinculadas directamente con la temática, pero que en su dictado abordaban estos temas de forma privilegiada.

Respecto de los estudiantes, tomamos encuestas a alumnos de 5to año de cada carrera. Este criterio para la construcción de la muestra implica asumir que estos estudiantes han cursado o están cursando prácticamente la totalidad de las asignaturas, y en este sentido pueden dar cuenta de un recorrido más amplio con relación a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y a los discursos

internalizados respecto de las categorías que esta investigación aborda.

En cuanto a los directivos, en cada carrera hubo particularidades, dadas las diferentes formas de organización administrativa de cada Universidad y las posibilidades fácticas del trabajo de campo. Se entrevistaron Directores/as de Departamento, Decanos/as, Vicedecanos/os y Secretarios/as Académicos/as. También se realizaron entrevistas a docentes que se habían desempeñado en gestiones anteriores, y docentes que tuvieron a su cargo procesos de reforma curricular. El criterio fue el de selección de informantes clave, es decir sujetos que por su posición o sus recorridos, pudieran aportar a reconstruir los sentidos de las prácticas discursivas con relación a nuestro problema de investigación.

6. Técnicas de recolección/ producción de datos y fuentes.

Partimos de compartir la visión de Bassi Follari (2014), quien afirma que en algunas conceptualizaciones la distinción cuali/cuanti puede ser entendida como una reificación, una construcción discursiva generada por el colectivo académico con el objeto de crear un discurso autolegitimante identitario que permita distinguir un nosotros y un otro, a partir de esta distinción entre los llamados paradigmas cualitativo y cuantitativo. El autor sostiene que el posicionamiento por el que se debe optar se sitúa en el plano epistemológico, paradigmático¹¹, pero que esta diferenciación o debate en el plano metodológico no es pertinente, dado que la única diferencia entre estos dos enfoques es que el cuantitativo permite medir y el cualitativo cualificar:

“Por tanto, de lo que se trata es de elegir paradigma y usar las metodologías, los métodos y las técnicas de modo coherente con dicha elección. Aquí

¹¹ Remarcamos que el posicionamiento epistemológico que orienta esta investigación se sitúa en las corrientes interpretativas, tomando aportes de los enfoques posestructurales que han abonado a la problematización de la categoría de discurso. Estos enfoques proponen un peculiar modo de entender cómo se construye la realidad discursivamente, a la vez que dan cuenta de qué es el Trabajo Social en tanto práctica social y discursiva, qué es enseñar y aprender, y por qué es importante investigar los procesos de formación profesional. Tampoco desconocemos los aportes de las corrientes descoloniales a este trabajo, con relación a su crítica a la Modernidad/Colonialidad, sus propuestas para el estudio de prácticas educativas, sus producciones en torno a los conceptos de Estado, Poder y Política desde un pensar latinoamericano. Estas líneas teóricas (interpretativas, posestructurales y descoloniales) comparten de una u otra manera una mirada crítica al proyecto de la Modernidad, un interés por la recuperación de los sentidos que los actores asignan a sus prácticas, y una clara conciencia del papel político que el discurso académico juega en la reproducción social.

inserto yo la idea de función: lo importante es situar las metodologías, los métodos y las técnicas en investigaciones concretas –y no en el vacío del "discurso metodológico"– y optar reflexivamente en función de las necesidades propias de dichas investigaciones, es decir, considerando críticamente qué serviría mejor a la resolución metodológica del problema de investigación de que se trate. Y esta elección, entiendo, debe hacerse al margen del carácter cuali o cuanti de dichos métodos y técnicas. (Bassi Follari, 2014: 51)

Es en esta línea que hemos definido combinar técnicas cualitativas y cuantitativas, tanto en la fase de recolección/construcción de datos, como en las de procesamiento, análisis e interpretación. Con relación a las técnicas de recolección o producción de datos, utilizamos la entrevista abierta, la encuesta y la observación, que a continuación caracterizaremos

6.1 La Entrevista

La entrevista es seguramente una de las estrategias privilegiada para el abordaje del trabajo de campo en ciencias sociales. Alonso (1994) distingue dos grandes tipos de entrevista: la entrevista terapéutica o clínica, y la de investigación. Esta distinción no es ociosa, sobre todo en Trabajo Social, donde los profesionales deben estar preparados para el uso de estas dos modalidades, sabiendo distinguir que la lógica y objetivos de cada una de estas técnicas difiere sustancialmente. Así, en esta investigación utilizamos la entrevista abierta, con el objeto de hacer emerger, en el diálogo entrevistador-entrevistado, esas prácticas discursivas asociadas al Estado, el Poder y la Política. Particularmente, entrevistamos a docentes de las asignaturas vinculadas con el problema de esta investigación, docentes en gestión (directores de departamento, decanos, asesores de reformas curriculares) y otros/as informantes clave. La implementación de la entrevista permite la emergencia de estos discursos. Sin embargo, es dable detenerse en el hecho de que son pocos los metodólogos que utilizan la categoría de discurso en sus manuales de investigación. Se encuentran, en cambio, alusiones al tratamiento de los datos, la información, el análisis de los textos, etc. Sin embargo, en los últimos años, la influencia de la categoría de discurso ha ido permeando las técnicas cualitativas, y ha sido puesta en diálogo con la entrevista, siendo

entendida ésta como un texto dialógico, un discurso, tal como se advierte en la obra de Denzin (2001). Este autor analiza los usos de la entrevista, planteándola en su versión reflexiva y performativa:

“La noción de performance es tomada por Denzin de Judith Butler quien (...) pone hincapié con este término en que las actividades, si bien están determinadas discursivamente, son realizadas localmente, y va más allá aún al señalar que los discursos sólo viven performativamente, es decir en su actuación localizada por parte de los agentes.” (Sisto en Denzin, 2001:2)

Aguilar define la “performatividad como la capacidad del lenguaje en funcionamiento para instaurar realidades en el mundo”. (2007:2) Esta noción, que confronta con la semiótica saussureana, se basa en los aportes de Peirce (2008) y Austin (1982). Aguilar advierte que en “la pragmática (...), la dimensión social del lenguaje dejada de lado por el estructuralismo (...) es recuperada.” (2007:2) De esta forma el lenguaje deja ser una mediación instrumental para convertirse en un proceso performativo de creación del mundo. Acción y sentido se implican mutuamente. La palabra en su misma enunciación hace, cuestiona, transforma.¹² De esta forma, la realización de entrevistas a docentes, directivos e informantes clave fue un proceso performativo, la construcción de espacios de relación, donde se fueron tejiendo discursos con relación a qué es el Estado, qué lugar tiene el Trabajo Social en el Estado, en las políticas públicas, y qué sentidos se atribuyen al poder en el ejercicio de la profesión.

Puntualizando en la realización del trabajo de campo, realizamos entrevistas semi-estructuradas a una muestra de docentes, compuesta por profesores (titulares, asociados o adjuntos) de todas las unidades académicas relevadas, que dicten clases en algunas de las asignaturas seleccionadas. Entrevistamos dieciséis docentes. El guión de la entrevista buscó indagar en aspectos nodales para nuestro

¹² La postura de Denzin cuestiona al realismo ingenuo positivista (Corbetta, 2003) que suponía la existencia de una realidad exterior al individuo, pero cognoscible por éste. En el registro performativo, la entrevista no busca acceder al conocimiento de una realidad objetiva y externa. Denzin amplía la noción de “doble hermenéutica” -por la cual “el intérprete, lejos de superponer su interpretación a la de los participantes, en la interacción debe asumir la perspectiva de estos y reconocer los significados que estos acuerdan a su acción y a la de los otros.” (Vasilachis, 1993: 2)- ya que para él la hermenéutica no implica un doble movimiento (la interpretación del sujeto, y la interpretación que hace el investigador de lo que el sujeto interpreta). Lo que sugiere es que el mundo que se interpreta no es el del entrevistado desde su perspectiva, sino el mundo creado por la performatividad de la entrevista, que se da en el marco de una *relación* que emerge del encuentro reflexivo de la entrevista.

problema de investigación, particularmente en lo que atañe a qué se enseña sobre Estado, Poder y Política, pero también indagando en las percepciones sobre el perfil general de la carrera en que se trabaja y en la relación de lo político con el Trabajo Social. Como categorías emergentes observamos dos temas que no formaban parte del guión pero que fueron abordados por una parte importante de las entrevistas: elementos de la política nacional y elementos del “oficio de enseñar”. Hemos privilegiado un estilo de análisis referenciado en todos los casos en los dichos de los docentes, consignando los testimonios textuales. Las transcripciones se han ordenado por los temas, surgidos del método de comparación constante, y los procesos de categorización abierta y axial. Seleccionando aquellos temas que pudieran aportar de forma directa a nuestro objetivo de investigación, buscando cruzar a su vez, los datos de estas entrevistas, con la información y análisis del programas de las asignaturas. El lector encontrará los resultados del análisis de estas entrevistas en diversos capítulos de acuerdo a la pertinencia temática de los mismos y su cruce con los dichos de los entrevistados.

6.2 La Encuesta

La encuesta por cuestionario es una de las técnicas de uso más extendido en el campo de las ciencias sociales, y particularmente de la sociología, como así también en las investigaciones en el campo educativo. Permite el estudio sistemático de un fenómeno, a partir del acceso a información de un objeto determinado. El uso de la encuesta implica el cumplimiento de diversos pasos (González, 2009) entre los que figuran:

1- Delimitación del universo de estudio: basado en el objeto de investigación. En el caso de las encuestas de este estudio, se toman como universo de unidades de análisis a los estudiantes avanzados de las carreras de Trabajo Social

2- Construcción de una muestra: El método de la Encuesta implica no sólo precisar el universo sino también el tipo de muestra que se construirá para abordarlo. Se definió como criterio muestral la selección de estudiantes avanzados (cuarto o quinto año) de las seis carreras que componen la muestra de la investigación. La encuesta fue tomada en asignaturas obligatorias, en espacios de

teórico, y no en comisiones, para abordar mayor cantidad de estudiantes. De esta forma, las encuestas fueron tomadas a 119 estudiantes avanzados de las licenciaturas de Trabajo Social de UNaM, UNC, UNSJB, UNLa, UNLP y UNCa, entre agosto de 2014 y octubre de 2015.

3- Selección de las variables a medir: Los atributos o variables a medir en la unidad de análisis estudiante se agruparon en cinco ejes:

- Datos del encuestado
- Situación en la carrera
- Percepciones sobre el proceso de formación
- Pertinencia de ámbitos temáticos para la formación en Trabajo Social
- Concepciones sobre el Estado, el Poder y la Política en sus relaciones con el Trabajo Social

Cada uno de estos ejes a su vez fue operacionalizado en sub-variables. Las mismas tuvieron como sentido aportar al cumplimiento del objetivo del cuestionario, que fue conocer una serie de aspectos de la formación, poniendo el foco en los discursos sobre el Estado, el Poder y la Política que circulan en el estudiantado.

4- Elaboración del cuestionario y prueba del instrumento: Elaboramos los instrumentos atendiendo a criterios metodológicos que implicaron: clarificar el sentido de las variables, cumplimentar los requisitos de mutua exclusión de las categorías o valores posibles de asumir para cada variable, así como de exhaustividad de los valores que se ofrecían al encuestado. Una vez que el instrumento fuera evaluado y corregido, realizamos una prueba del mismo con el objeto de hacer los últimos ajustes.

5- Inserción en campo y recogida de datos: La misma estuvo dada en etapas. En principio diversos actores favorecieron el contacto con las unidades académicas que conformaron la muestra. Una vez realizado este primer acercamiento, tomamos contacto directo con directivos de la institución que a su vez nos vincularon con los docentes de quinto o cuarto año. Fueron ellos los que permitieron que tomáramos contacto con los estudiantes, explicáramos los objetivos de la tesis y presentáramos la encuesta para que participen del estudio. Los datos fueron tomados en clase, en el espacio que los docentes nos asignaron

para tal efecto. La encuesta fue autoadministrada y anónima.

6- Procesamiento de los datos, tabulación y análisis: Realizamos una tabulación y análisis cuantitativo (ver apartado 4.2). Para el caso de las preguntas que eran de respuesta abierta, pudimos trabajar cualitativamente, con análisis de contenido, a partir de la construcción de categorías emergentes, tal como propone la Teoría Fundamentada, desde las respuestas escritas por los/las estudiantes, tomando aportes del análisis del discurso.

6.3 La observación

La técnica de observación en investigación cuenta con una amplia tradición y distintas acepciones. Podemos hablar de observación, observación participante, observación no participante. Estas tres denominaciones aluden a distintas maneras de definir una técnica, teniendo como punto en común el uso de la capacidad del investigador de ver y registrar datos que puedan aportar a su proceso de construcción de conocimiento. Fue en el campo de la antropología, de la mano de los primeros etnógrafos, que tomó su relevancia y se sistematizó como observación participante, en tanto que práctica para la construcción de conocimiento. En la actualidad existen debates en torno a si podemos hablar de observación participante en estudios donde el investigador no cumple los requisitos que esta técnica enumeraba en sus inicios, como son el de insertarse activamente en el grupo o comunidad a estudiar a partir de la asunción de un rol específico dentro de ese espacio, o la convivencia con el grupo objeto de estudio, etc. (Guber, 2004) En esta investigación, preferimos hablar entonces de observación, y no de observación participante, para evitar confusiones respecto del nivel de inserción a la hora de hacer el trabajo de campo. La técnica de observación fue complementaria de las dos anteriores (entrevista y encuesta). Se trabajó con una guía de observación confeccionada con antelación a la inserción en campo. Los ejes a observar se derivaron de los objetivos específicos de la investigación, e implicaron prestar especial atención a una serie de puntos tales como:

Las características edilicias de las unidades académicas que conformaron la muestra: se tomaron registros fotográficos así como notas de cuaderno de campo,

precisando cuestiones referentes a espacios compartidos con otras carreras, espacios de uso común, existencia de bibliotecas, espacios de cursado, entre otros.

Los grupos de participación política de estudiantes y docentes: se tomaron fotografías de la cartelera de agrupaciones estudiantiles, de afiches promocionando eventos académico-políticos, y notas en cuaderno de campo de diversas observaciones relativas a esta cuestión.

Esta información secundaria permitió generar un acercamiento al *mundo de la vida* (Husserl, 1985) de los sujetos de la investigación.

7. Técnicas de análisis e interpretación de datos

En este trabajo hemos optado por explicitar las definiciones metodológicas que guiaron, no sólo la *recolección*, sino también el *tratamiento* de los datos recolectados/ construidos.

“Generalmente, en las investigaciones cuantitativas el proceso de análisis comienza cuando la etapa de recolección de datos ha finalizado. En cambio, en las investigaciones cualitativas, suele darse en forma simultánea (...). Por su parte, en los estudios que combinan estrategias cuantitativas y cualitativas, el análisis de los datos producidos por una y otra estrategia puede ser secuencial (por etapas) o no, y permite profundizar, complementar y comparar resultados aumentando la validez del estudio. Cualquiera sea el diseño seleccionado, el investigador debe dar cuenta de la estrategia que utilizará para analizar los datos.” (Sautu et al, 2005b:157)

Dado que la muestra estaba constituida por seis unidades académicas, procedimos a realizar la tabulación al término del trabajo de campo en cada carrera. Una vez completado el trabajo en todas las sedes, realizamos nuevamente una serie de operaciones, generando resultados transversales, y no sólo mediciones por carrera. En cuanto al análisis de las entrevistas, lo realizamos a la par del trabajo de campo. Hicimos las escuchas de las grabaciones y su volcado a papel; luego dimos curso a los procesos de categorización, análisis del discurso, y confección de matrices de datos, estando estas tres estrategias íntimamente entrelazadas.

Por su parte, el análisis documental de las fuentes secundarias también fue realizado de manera concomitante con el trabajo de campo, reservando las últimas

tareas interpretativas para el final del proceso. De esta forma, en la fase de análisis hicimos uso de una batería de herramientas de procesamiento, análisis e interpretación de datos entre los que se cuentan:

- Desgrabación de entrevistas.
- Confección de matrices de datos cuantitativas y cualitativas
- Proceso de categorización (método de comparación constante) para las entrevistas.
- Proceso de categorización de las respuestas de preguntas abiertas de las encuestas.
- Análisis documental: de fuentes primarias¹³ (cuaderno de campo de observación, y registros fotográficos) y secundarias (planes de estudio, programas, otros documentos).
- Tabulación de datos cuantitativos: Para el análisis de las encuestas a estudiantes, a partir de técnicas de estadística descriptiva: cálculos de media, mediana, frecuencias absolutas y relativas, etc.
- Confección de tablas y gráficos para la presentación de datos cuantitativos
- Confección de esquemas y gráficos para sintetizar los análisis cualitativos
- Técnicas de análisis del discurso: complementarias de las técnicas de la teoría fundamentada, para el análisis de las entrevistas, de los documentos (planes de estudio y programas de asignaturas) y de preguntas abiertas de la encuesta.

A continuación haremos algunas precisiones respecto de estas estrategias.

7.1 La construcción de las matrices de datos

Las matrices de datos son tablas de doble entrada que permiten sistematizar la información, convirtiéndola en dato. Construir las supone haber podido formular el problema de investigación de forma precisa, haber seleccionado las categorías a analizar y las unidades de análisis, haber definido los métodos adecuados para abordarlo, y no haber caído en errores de validez en el momento de realización del

¹³ Tal como afirmáramos al inicio de este capítulo, la distinción entre fuentes primarias y secundarias es tomada de Samaja (1993). Mientras las primarias implican procesos de construcción de información a cargo del propio investigador, las fuentes secundarias son aquellas a las que el investigador recurre, habiendo sido éstas elaboradas por otros investigadores.

trabajo de campo. Las matrices de datos son herederas de los errores y aciertos que acompañan al investigador desde el inicio de su trabajo, y están impregnadas de las definiciones conceptuales y metodológicas. Al respecto Samaja afirma:

“Lo que es del orden de los conceptos y lo que es del orden de la experiencia no están separados absolutamente. En la base empírica de una investigación hay presupuestos instrumentales densamente cargados de teorías. La matriz de datos se mueve entonces, en esa constante de intermediación por la cual se tornan observables ciertos conceptos teóricos al mismo tiempo que se transforman en conceptos teóricos ciertos estados de cosas observables.”

(Samaja, 1993: 179)

En esta investigación se confeccionaron más de una veintena de matrices, tanto cuantitativas como cualitativas. Algunas de ellas, una vez analizados los datos, fueron evaluadas como poco significativas (sobre todo las primeras matrices confeccionadas con información documental relativa a las carreras de Trabajo Social de todo el país). Otras fueron fundamentales para redireccionar el diseño de investigación y ampliar conceptos sensibilizadores y variables para ampliar el proceso de búsqueda de información. Para la elaboración de matrices de datos cuantitativas seguimos los lineamientos de Samaja (1993); para la construcción de matrices cualitativas tomamos los aportes de Vujosevich (2003)

Las matrices no solo nos auxiliaron para la tabulación de las encuestas. En el caso del análisis documental también construimos diferentes matrices, para abordar el estudio de los planes de estudio (donde se relevaron datos como año de aprobación, cantidad de materias, cantidad de horas, etc.; pero también contenidos del plan como objetivos y alcances de los títulos) y de los programas de las asignaturas (para analizar los objetivos y los nombres de las unidades temáticas, y otra para cargar la bibliografía consignando los datos de: autor, título del texto, año de edición, nacionalidad del autor, disciplina del autor.)

7.2 Las estrategias de tabulación cuantitativa

Utilizamos la tabulación cuantitativa para analizar los datos recabados a través de la encuesta a estudiantes. La misma constaba de dos grandes apartados. El primero solicitaba información general que nos permitió caracterizar a los

encuestados. El segundo solicitaba información relativa al tema de la investigación: aspectos vinculados a la formación, al plan de estudio, a las percepciones relativas a las asignaturas, contenidos y prácticas de enseñanza, y a las nociones de Estado, Poder y Política enseñadas y aprendidas en la formación. Para la realización de operaciones de estadística descriptiva, construimos matrices de datos y realizamos operaciones de medición univariada y bivariada. Para la presentación de algunos de los resultados utilizamos tablas, gráficos de distinto tipo (gráfico de torta, de barras, histograma), con el objetivo de sintetizar los hallazgos y presentarlos de tal forma que su lectura permita aportar a la comprensión de los procesos analizados.

7.3 Las estrategias de análisis cualitativo de la Teoría Fundamentada¹⁴

Al inicio de este capítulo ofrecimos una caracterización general de esta Teoría Fundamentada como estrategia metodológica de la investigación cualitativa. Buscando dar cuenta de los aspectos técnicos de su puesta en ejecución, podemos recurrir a Polit y Hungler (2002) quienes enumeran los pasos a seguir. A continuación los enunciamos de forma sintética:

- 1- Lectura de la totalidad de los textos (entrevistas desgrabadas, respuestas de preguntas de respuesta no estandarizada).
- 2- Desarrollo de esquema de categorización.
- 3- Codificación abierta o de nivel I: Permite al investigador identificar categorías y subcategorías importantes y describir sus principales propiedades y dimensiones.
- 4- Codificación axial de nivel II: Implica una reconstrucción que reúne los datos de manera distinta conectando una categoría y sus subcategorías una vez terminada la codificación abierta. En esta codificación se pone énfasis en la especificación de una categoría (fenómeno), en el contexto (propiedades), y en las estrategias de interacción.
- 5- Durante el proceso de codificación el analista documenta sus ideas, conjeturas y sensaciones acerca de los datos en memos. Estos ayudan al

¹⁴ Un análisis de las implicancias de la Teoría Fundamentada y sus vínculos con otras tradiciones metodológicas cualitativas y del análisis del discurso puede leerse en Hermida, 2011.

investigador a identificar suposiciones subyacentes.

6- Una vez que se llegó a la saturación y se llevó a cabo la codificación abierta y la axial, puede empezarse con la integración. Esta implica clasificar los memos para explorar explicaciones teóricas y determinar la categoría central, fenómeno que se utiliza para integrar todas las demás categorías.

7- Codificación selectiva o de nivel III es el proceso de seleccionar la categoría central e integrar de manera sistemática las relaciones entre ésta y otras categorías y validar dichas relaciones.

8- Resultado de la codificación de nivel III: es la descripción de un Proceso Social Básico generado a partir de los datos. La teoría emergente se apoya en estos.

Estas instancias, abordadas de manera flexible, se convirtieron en buenas herramientas para la tarea de la interpretación del material recolectado. Particularmente en el análisis de las respuestas no estandarizadas del cuestionario de la encuesta, y de las entrevistas a docentes y personal directivo.

Este método también es descripto como “método de comparación constante” porque implica una lectura sistemática paralela a la totalidad de las entrevistas para ir detectando las categorías. De esta manera procedimos a la desgrabación y tipeo de las entrevistas y su lectura. La codificación que realizamos se fue organizando en matrices de datos. Para poder detectar las categorías, hilvanar sentidos en las entrevistas y construir hipótesis interpretativas respecto de qué prácticas discursivas circulan en cada texto de la entrevista desgrabada, para dar lugar al complejo proceso de comprender, se tomaron una serie de herramientas provenientes del análisis del discurso en su tradición francesa.

7.4 El análisis documental

Utilizamos esta técnica, siguiendo las orientaciones de Valles (2003) para el análisis de fuentes secundarias, entre ellas, los planes de estudio, programas de las asignaturas (vinculadas con la problemática del Estado, Política y Poder), ordenanzas de aprobación de reformas curriculares, documentos relativos a las reformas, etc. El *corpus* final se constituyó por los planes de estudio de las carreras relevadas, los documentos oficiales de FAUATS sobre incumbencias, la

Ley Federal de Trabajo Social y otras leyes vinculadas a la formación de Trabajo Social como la LES y su reforma del año 2015, y los programas de las veinte asignaturas seleccionadas.

Respecto del análisis de los programas, el uso de las técnicas de análisis documental fue instrumentado en forma concomitante con la confección de matrices de datos y el uso de herramientas del análisis del discurso. Se tomaron tres aspectos de estos documentos: los objetivos de las asignaturas, la denominación de las unidades temáticas y la bibliografía.

Realizar un análisis bibliográfico es quizás, en términos de métodos de investigación, una de las operaciones de mayor complejidad. De hecho existen técnicas específicas tanto desde el campo del análisis del discurso como desde los enfoques bibliométricos para abordar el estudio bibliográfico. En este trabajo proponemos la caracterización de una serie de variables que pueden aportar a nuestros objetivos de caracterizar los discursos que circulan en relación al Estado, el Poder y la Política, detectando a su vez el *curriculum* nulo en relación a estos temas. Las variables que relevamos en relación a la bibliografía obligatoria propuesta por estas asignaturas según sus programas son: Autor, nombre del texto, año de la publicación, lugar¹⁵, disciplina en la que se encuadra el autor¹⁶. También se consignaron comentarios relativos a las obras en relación a la predominancia de diversos enfoques epistemológicos y la ausencia de otros¹⁷. Respecto de esta última se subdividió el análisis en: pertenencia geográfica y disciplinar del autor y año de edición del texto, consignando también algunas notas relativas al enfoque

¹⁵ Por lugar entendemos el lugar de nacimiento o residencia del autor. En caso que difieran se toma el lugar en el cual el autor desarrolló su proceso de formación/producción académica. No se toma el lugar de edición del texto. Esto es así porque lo que nos interesa problematizar es, en términos descoloniales, los *locus* de enunciación, es decir los espacios geográficos pero también simbólicos (norte/sur) donde surgen las teorías que enseñamos y reproducimos.

¹⁶ Este ítem también presentó dificultades para operacionalizarse, ya que en muchos casos el autor hubo cursado estudios de diferentes disciplinas. Casos paradigmáticos como los de Marx o Foucault, nos ponían ante el reto de reducir obras que construyeron saberes multidisciplinares, (y que incluso discutieron la división del trabajo en disciplinas sociales escindidas entre sí) a un solo campo de conocimiento. También hubo dificultades para atribuir una disciplina a obras en co-autoría. En todos los casos el criterio fue consignar la disciplina que identifica mayormente al autor, y ubicar la temática específica del texto analizado, para orientar la selección de la disciplina a la que el mismo remitiera de forma más directa.

¹⁷ Pudimos consignar la bibliografía de 19 de las 20 asignaturas que componen la muestra. La materia cuya bibliografía no pudimos cargar es Ciencia Política de la UNCa, ya que en el apartado donde debería figurar la misma se lee “se indicarán los autores, dos o tres por unidad, cuya temática esté relacionada a la Unidad respectiva.”

epistemológico al que los textos remitían. Cabe explicitar que el *corpus* de asignaturas elaborado es una construcción muestral no representativa en términos estadísticos sino orientada por criterios de significatividad para nuestro estudio. Esto supone que las aseveraciones derivadas de su análisis, que concluyen en que no se observan textos de determinadas orientaciones o autores, no implican de ninguna manera afirmar que estas ausencias se replican para el total del curriculum de las carreras estudiadas. Teniendo presente que cada licenciatura tiene un promedio de treinta asignaturas, y que nuestro *corpus* se compone de un total de veinte asignaturas de seis carreras distintas, vemos que el porcentaje de bibliografía relevada es menor. Lo que sí podemos afirmar con validez probada es que las tendencias aquí descritas se aplican a aquellas asignaturas que toman como uno de sus problemas centrales el análisis del Estado, el Poder o la Política. Y en ese sentido, algunos de estos hallazgos, sobre todo aquellos que nos hablan de las tendencias mayoritarias y de las ausencias o discursos minorizados, nos permiten conocer algo más respecto de qué se enseña en relación con lo político. Por su parte, los objetivos¹⁸ de las asignaturas condensan en muchos casos elementos de vital interés, vinculados, entre otras cuestiones, a la finalidad que la asignatura persigue en términos de temas centrales que se busca enseñar, dejando en muchos casos expresa, la particular perspectiva desde la cual el equipo docente elabora su propuesta. Se pueden inferir en muchos casos, los enfoques disciplinares que prevalecen, o las orientaciones en términos de líneas conceptuales a las que se les dará un lugar prioritario. Es así que un breve texto, a veces de la extensión de una sola oración, condensó información realmente valiosa para nosotros. Y fueron las denominaciones de las unidades o ejes temáticos las que desagregaron los grandes núcleos de contenidos que cada asignatura buscaba desarrollar. Un análisis de estas dos variables (objetivos y unidades) que en algunos puntos se tornó algo repetitivo, nos permitió de todas formas cruzar inferencias, revisarlas, validarlas, ampliarlas. Inferencias que sin dudas el análisis de la bibliografía pudo profundizar, logrando comprender o precisar aquello que sólo se advertía en la lectura de un objetivo. Como en todas

¹⁸ Para este análisis se tomaron los objetivos consignados en los programas. En los casos en que se discriminaban objetivos generales y específicos, se tomó sólo los generales.

las tareas analíticas de esta investigación, el foco estuvo puesto en detectar la presencia (o ausencia) de discursos sobre el Estado, el Poder y la Política, encontrando en ese proceso comprensivo, hallazgos de distinto tipo.

7.5 Aportes del análisis del discurso para la interpretación de datos.

Tal como hemos mencionado, la noción *análisis de discurso* no es unívoca. Refiere en algunas ocasiones a una teoría dentro del campo semiótico, en otras a una metodología, y también se la utiliza como técnica de análisis de datos, entendiéndola en algunos casos como un sinónimo de lo que aquí hemos denominado análisis documental. En este caso cuando nos referimos al análisis del discurso como técnica, aludimos a las prácticas interpretativas inmersas en el proceso de investigación desde un enfoque que combina aportes de la semiótica, la lingüística y la sociología cualitativa. Esto implica que una de las primeras decisiones para iniciar un trabajo de análisis discursivo es seleccionar qué se quiere analizar. Ese material que elegimos se constituye en nuestro corpus de análisis. Narvaja de Arnoux define el *corpus* como “un objeto de conocimiento definido desde el punto de vista que adopta el investigador.” (2009:9) Es entonces el investigador quien debe decidir. Y esa decisión es problemática y requiere de algún tipo de procedimiento para ser realizada. Este corpus puede ser un texto o un conjunto de textos (que pueden ir desde desgrabaciones de entrevistas, notas de trabajo de campo, notas periodísticas, biografías, autobiografías, afiches, documentos de archivo, páginas web, etc.). En nuestro caso, el *corpus* abordado a partir del análisis del discurso, es el de los textos resultantes de las entrevistas desgrabadas, de las respuestas a preguntas abiertas del cuestionario, así como los textos de relevancia seleccionados, entre los que contamos los planes de estudio, los programas de asignaturas y otro documentos que se vinculaban de forma directa con nuestro objeto de estudio.

Un problema que encontramos para la realización de esta investigación es el de los contornos difusos e inasibles del *corpus* a analizar, no en tanto necesidad de agregar más textos, sino por la condición polifónica de los que ya se habían seleccionado. Por ejemplo, un programa de una asignatura remite necesariamente a decenas de otros textos, que son los que conforman la bibliografía. A su vez, un

plan de estudio remite a una serie de otros textos como son otras ordenanzas y actos administrativos. Las entrevistas, a su vez, siempre implican un carácter polifónico. En el texto producido por cada sujeto entrevistado circulan discursos diversos asociados a sus grupos de pertenencia, su condición de clase, de género, a su ser profesional, etc. La complejidad de los procesos históricos hace que se exacerbe la cualidad de todo discurso de remitir necesariamente a otro. Cada texto era un intertexto. Esta característica, que hemos abordado en trabajos previos (Hermida, 2013), se conoce como *alegoresis*.

“A la lectura de un texto dado se superponen vagamente otros textos que ocupan la memoria (...) Esta sobreimposición se llama, en los discursos sociales antiguos y clásicos, *alegoresis*: proyección centrípeta de los textos de toda una red sobre un texto-autor o un corpus fetichizado (Zumthor; Survin). Fenómenos análogos se producen en los discursos modernos, por una necesidad estructural que resulta de la organización topológica de los campos discursivos.”
(Angenot, 2010: 26)

En esta línea, en la que un texto remite necesariamente a otros, es que se afirma que “el enunciador se inserta, así, en una cadena de transmisión que lo precede y lo sucede, y de la cual, a la vez, él mismo formará parte a fin de poder tomar la palabra.” (Fernández, 2004:1) El carácter alegórico inherente a los discursos sociales dificulta un acercamiento cuantificable al objeto de estudio ¿Cómo sostener que un texto es *un* texto, si adherimos a la idea de sobreimposición? La noción de matriz de datos de anclaje (Samaja, 1993) supuso una respuesta a las complejidades de trabajar con textos que remiten a otros textos. Implica definir dónde haremos el foco, cuál será nuestro anclaje, sin desconocer que lo que para un investigador constituye el universo de estudio, para otro podía ser una pieza más de un *corpus* mayor.

Vemos entonces, que las diversas tradiciones aportaron a la tarea de analizar e interpretar entrevistas, encuestas, y documentos. El análisis sociológico del discurso nos permitió ubicar texto en contexto, el proceso de semiotización (Charaudeau, 2009) nos brindó pistas para organizar una estrategia *sui generis* para el análisis de los objetivos y alcances de los planes de estudio trabajados, el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1999) nos permitió estudiar discursos sobre

lo político, sin tener que abdicar a nuestros propios posicionamientos sobre lo político (el análisis crítico del discurso sienta posición). A la vez nos puso ante el desafío de incluir el poder, no sólo como contenido a ubicar en los discursos, sino como forma por la cual los discursos circulan.

Esperamos que estas consideraciones metodológicas hayan posibilitado al lector conocer los procesos y técnicas que permitieron construir la información que ofrecemos en esta tesis y que en los capítulos subsiguientes iremos desplegando.

Capítulo II: Genealogías disciplinares: la construcción de los discursos sobre lo político en las ciencias sociales. Presencias y ausencias curriculares.

“Una intervención verdaderamente política no es nunca meramente opositora; es, más bien, un *desplazamiento en los términos del debate* que rearticula la situación en una configuración nueva.”
(Laclau, 2008a:60)

Presentación

Los discursos, en términos foucaultianos, no remiten a un origen sino a una invención. Si esta tesis pretende analizar la presencia y ausencia de determinados discursos sobre el Estado, el poder y lo político en la formación de grado en Trabajo Social, vale ingresar al problema preguntándonos por las complejas genealogías de estos discursos, que tienen la particularidad de arrogarse la cualidad de ser científicos, académicos. Los discursos científicos sobre lo político emergen como saldo de la segunda Modernidad o Ilustración, en tiempos de las revoluciones políticas, sociales e industriales de los siglos XVIII y XIX. Sociedades revueltas por transformaciones aceleradas que se preguntan por estas experiencias inéditas, pero inscribiendo esos interrogantes en un registro que reclamaba para sí mayores niveles de validez respecto de sus respuestas: el de la Ciencia. La política deja de ser entonces exclusivamente un problema filosófico, moral, o religioso, y se inscribe en un objeto de estudio científico. Son centralmente estos discursos científicos sobre lo político, gestados de forma más sistemática desde el siglo XIX a la fecha, los que atravesarán los planes de estudio de las carreras de Trabajo Social. Incluso los discursos de la filosofía política se imbricarán con estos otros modelos científicos generando prosas híbridas que deberán explicitar sus criterios de validez epistémica para reclamar ser incluidos en los *corpus* académicos.

Este capítulo buscará dar cuenta de esas genealogías, cartografiando algunas notas sobre textos y contextos de las nacientes ciencias sociales y políticas. A ese momento mítico de la invención del discurso científico sobre lo social y lo político que se extendió desde mediados de siglo XIX y hasta la Primera Guerra Mundial, le seguirá un segundo momento, que es el de la profesionalización de

este campo, que se dio a partir de las primeras décadas del siglo XX en Europa y EEUU, tiempo de estructuración de las nacientes disciplinas autónomas de lo social y lo político (creación de carreras de formación universitaria específica para profesiones como la Sociología, la Ciencia Política, la Psicología, el Trabajo Social, entre otras, así como de estructuración de políticas de investigación, y de creación de incumbencias profesionales). En esa línea ofrecemos también una breve semblanza de la academia de mediados de siglo XX hasta la actualidad. Puntualizaremos también las particularidades de la estructuración del Trabajo Social y la Ciencia Política como profesiones en nuestro país. Estas genealogías nos brindarán coordenadas para comprender la configuración social de determinados discursos académicos sobre lo político en su contexto histórico, como también trazar hipótesis sobre la presencia y ausencia de los mismos en la formación actual de Trabajo Social. Por otra parte, consignaremos una serie de notas en relación con la construcción de otro campo disciplinar de especial interés para esta tesis, como es el de la teoría del *curriculum*. Sus derivas históricas se verán atravesadas también por los condicionantes históricos que atravesaron a las otras disciplinas analizadas. De esta manera queremos explicitar que el estudio sobre la formación que ofrecemos en este trabajo, no se hace eco de las miradas tecnicistas del campo educativo, sino que recupera la idea de *curriculum* entendida como praxis y como proceso.

Un especial apartado destinaremos a la exploración de la tesis de Borón (1999) sobre el “olvido de los clásicos”, en la que expone su crítica al modelo hegemónico del científicísimo conductista. Veremos que de alguna manera, la construcción del discurso científico hegemónico sobre lo político desde mediados de siglo XX, se erigió sobre la base de un epistemicidio: el del pensamiento filosófico político. En esa línea comentaremos algunos de los aportes de la Teoría Política Clásica y Moderna que los modelos empiristas dejaron de lado.

Así, el recorrido genealógico, desarmará las cronologías lineales, proponiendo un recorrido en clave epistémica, histórica y política, que hará uso de la prerrogativa de ir y venir entre fechas y materiales diversos. La descripción de los procesos de constitución de estas nacientes ciencias sociales, intersectará en este capítulo, con la enunciación de algunos de los contenidos que estructuraron argumentalmente

parte de los discursos sobre lo político. Vale entonces aclarar que los apartados conceptuales-descriptivos de esta tesis no pretenden erigirse en un compendio exhaustivo de teorías y autores, sino que hemos seleccionado los enfoques atendiendo a criterios de pertinencia conceptual o analítica. Puntualizaremos entonces, algunos de los “desplazamientos en los términos del debate” (Laclau, 2008a: 60) sobre lo político que atravesaron la historia de las ciencias sociales.

Estas notas conceptuales se articularán con una primera aproximación analítica en pos de nuestro objetivo, que es caracterizar los discursos presentes y ausentes sobre lo político en la formación en Trabajo Social. Para tal fin, recuperaremos parte de nuestro corpus de análisis en pos de observar la presencia de estas disciplinas y su reconfiguración como “asignaturas” en las seis carreras analizadas, como así también la bibliografía de los programas de las asignaturas que abordan el estudio de lo político y el Estado, para caracterizar las pertenencias disciplinares de los autores de cada asignatura relevada.

1. La invención del discurso científico sobre lo Político: debates de la Teoría Social

El pensamiento sistemático respecto de la vida en sociedad, de la configuración de lo público, del problema de la representación, del ejercicio del poder, de la forma de organización que determinados colectivos humanos se dan a sí mismos, en definitiva, la reflexión en torno a lo político, ocupa gran parte de las bibliotecas de la historia del pensamiento. La filosofía política en tanto tal, emerge en la Antigua Grecia y si bien podemos encontrar referencias de gran interés en los presocráticos, existe consenso en reconocer en la obra de Platón los primeros modelos filosóficos de abordaje del problema del Estado, el Poder y la Política¹⁹.

¹⁹ Cabe aclarar que aquí estamos haciendo alusión al pensamiento occidental. Si observamos civilizaciones milenarias como las de la China, la India, el mundo árabe, o las civilizaciones “precolombinas” (denominadas de esa forma heterónoma por el pensamiento eurocentrado), podemos encontrar reflexiones sistemáticas y de gran interés vinculadas al arte de gobernar, a las formas de organización de social, etc. Entendemos que los enfoques poscoloniales y descoloniales han orientado su interés al recupero de éstas y otras producciones, así como han sabido denunciar los procesos de ocultamiento que el pensamiento moderno instrumentó, minimizando o distorsionando saberes “otros”. En esta línea se puede consultar las obras de Dussel (2000) que hace una crítica a la periodización de la mal llamada historia universal, que deja en un tiempo otro y perdido a civilizaciones de avanzada; la obra de Mignolo (2007) que recuerda los planteos de Waman Poma de Ayala como un verdadero filósofo político de

Así, la tarea de pensar el sujeto y sus instancias de organización colectiva ha acompañado a todas las sociedades a lo largo de la historia, a través de diversas expresiones. Pero cuando nos referimos a las ciencias sociales como tales, convenimos en remontarnos para datar su surgimiento, al siglo XIX.

Partimos de pensar a la ciencia como un régimen de verdad, esa episteme (Foucault, 2002) que creó al hombre como sujeto sujetado a un determinado orden, ese discurso que estructura “los límites de lo decible y lo pensable” (Angenot, 2010). Así las ciencias sociales emergen de acuerdo a los parámetros de la epistemología tradicional a la que hemos sometido a crítica en el capítulo anterior, en vistas de clarificar nuestra noción del discurso. La idea nietzscheana de invención nos permite reconocer que el discurso científico tiene algo del orden de la ficción, que, desde nuestra visión, no representa un hito en la “evolución del pensamiento”, que no tiene un “origen” en el “descubrimiento” del método experimental, sino que es una práctica discursiva, que se viabilizó por dispositivos pre-existentes y que configuró un verdadero orden que aun hoy, más allá de las múltiples mutaciones del campo científico de los dos últimos siglos, sigue reproduciéndose.

Así, el pensamiento científico, se configura como práctica discursiva, en el campo del estudio de la Naturaleza, en el marco de la emergencia de la Modernidad y con la pretensión de erigirse en contraposición al pensamiento tutelado religioso. Y es esta particular manera de acercarse al conocimiento del mundo, la que impone el racionalismo científicista objetivista, la que hegemoniza en las nacientes ciencias sociales en su invención, que datamos en la denominada Segunda Modernidad, o Ilustración. Sin embargo, enfoques como el comprensivismo y la dialéctica convivieron con el pensamiento positivo en las ciencias sociales decimonónicas, y también del siglo XX, tomando diferente peso relativo de acuerdo a las diversas coyunturas epistémicas, históricas y culturales. Así convenimos en afirmar que el estudio sistemático sobre lo social y su legitimación en términos de científicidad se ubica en la segunda mitad del siglo XIX. Entre los pensadores que dieron

nuestras tierras; los textos de Guha (2002) que problematizan la explicación por medio del factor religioso de todas las revueltas de la India desde que fuera ocupada, atendiendo a las formas otras de ser y hacer política; y el aporte de Said (2008) con su crítica al orientalismo como ideología.

origen a este campo de estudios se destacan un puñado de ellos que hoy son considerados como los padres de las ciencias sociales, creadores de la denominada Teoría Social. Este término tiene sus complejidades, baste para clarificar brevemente su alcance, decir que entendemos aquí a la Teoría Social como el conjunto de discursos, iniciados en Europa desde mediados de siglo XIX y hasta principios de siglo XX, emergidos por las consecuencias que una serie de fenómenos sociales de relevancia inusitada tuvieron en la sociedad (como fueron la Revolución Francesa, la Revolución Industrial y el surgimiento de la clase obrera y la cuestión social) y que lograron construir legitimidad en tanto teorías de lo social. Esta Teoría Social no es privativa de una sola disciplina, sino el antecedente directo de las denominadas ciencias sociales que fueron diversificándose a lo largo de las décadas. No es un discurso homogéneo, sino más bien un espacio discursivo en el que a modo de diálogo o confrontación reconocemos la prosa de un puñado de pensadores que supieron condensar, fundamentar y publicar los debates centrales de su tiempo. En nuestro caso y a los fines de esta tesis reconocemos como autores centrales de la Teoría Social a Durkheim, Marx y Weber. Respecto de las profundas diferencias entre las obras de estos intelectuales en relación con el Estado, el Poder y la Política, intentaremos abordarlas en los diferentes apartados que recorreremos, en tanto los grandes temas y problemas relativos a lo políticos se topan, inexorablemente, con la letra de sus obras. Nos interesa aquí remarcar el carácter fundacional de esas prosas de la cientificidad.

Queremos subrayar algunos hitos fundacionales que expresan cómo la discusión sobre lo político pasa a inscribirse en el registro de los problemas científicos a partir de los denominados “padres de la Teoría Social”.

El caso de la escuela francesa es fundacional: la filosofía de Comte abre el camino al discurso de la cientificidad social positiva de Durkheim. Discurso político que se des-conoce como político. Reglas de un método para describir y explicar la Revolución Francesa, para predecir cualquier revuelta que ponga en jaque lo instituido, para orientar la división de trabajo al orden y al progreso, para conjurar la anomia.

El pensamiento alemán también es constitutivo en la configuración de un discurso

científico sobre lo político. Obsérvese la tesis de Follari (2000) en relación con la inscripción del comprensivismo de Weber en el orden de las nacientes ciencias sociales, en detrimento de su antecesor, Dilthey, quien no pudo salir airoso de las penalidades que el cientificismo de la época le endilgó. Así el problema de la burocracia, de la profesionalización de lo político, de la coerción, la violencia y el consenso pasan, con Weber, a ser objeto de estudio de la ciencia, y no ya patrimonio exclusivo de legos o filósofos. El método de los tipos ideales auxilia y valida esta pretensión.

Por su parte, queremos hacer visible la magistral estrategia de la prosa marxiana: arrogarse la creación de un socialismo “científico”, diferenciándose de sus colegas utópicos, sentando las bases de un método científico, la dialéctica hegeliana invertida, el estudio de concreto, que desarme la ideología construida por la pseudociencia burguesa.

De esta forma, la genealogía de un pensar científico sobre el Estado, el Poder y lo político, nos ubica en la invención de un campo ordenado a partir de este canon de la Teoría Social. Estos padres de la sociología funcionan en la actualidad al modo de “clásicos”, verdadera laguna franca que todos los académicos debemos saber hablar, más allá de nuestras propias inclinaciones epistemológicas, para iniciar cualquier tipo de discusión en torno a lo social desde un registro académico.

2. De la construcción de las disciplinas a la segunda posguerra.

A la primera etapa fundacional de una episteme configurada en torno a esa Teoría Social decimonónica, que buscaba razones, motivos y causas para explicar y comprender lo social, el sujeto, lo político y sus organizaciones, a esta fase de apogeo del pensamiento continental europeo, que disputó con la filosofía y la religión, y ganó para sí un territorio autónomo como es el del campo científico para el estudio de lo social, le siguió otro período que contó con sus propias particularidades. Nos referimos al inicio del siglo XX, al momento de la configuración de las disciplinas sociales y políticas como profesiones autónomas, y a la creación de los dispositivos académicos para su reconocimiento y reproducción. Seguimos apostando a brindar algunos elementos contextuales que nos permitirán significar los discursos sobre el Estado, el Poder y la Política como

prácticas situadas, emergentes de determinadas condiciones históricas y epistémicas. La referencia histórica y geográfica de los distintos modelos y las diferentes disciplinas sociales, favorecerá la comprensión de los debates.

2.1 La configuración de los campos disciplinares a inicios de siglo XX: los casos de la Ciencia Política y el Trabajo Social

El pasaje del fin de siglo XIX y principio de siglo XX, estuvo signado por una serie de profundas transformaciones: agravamiento de las manifestaciones de la cuestión social derivada de la Revolución Industrial, crisis económica, procesos migratorios de alta envergadura de Europa hacia América, hacinamiento, configuración de nuevas modalidades de intervención estatal para intervenir en las problemáticas socio-sanitarias y culturales, etc. En ese marco, las disciplinas académicas relacionadas con el estudio y la intervención en lo social y lo político, sistematizan sus métodos y postulados y se profesionalizan.

En el caso de la Ciencia Política, observamos que logró su escisión de la filosofía política y su profesionalización en la academia norteamericana a inicios del siglo XX. Al respecto Vidal de Rosa (2003) explicita los caracteres de esta naciente disciplina en EEUU, signada por un contexto en el que ya se observaban las limitaciones del “sueño americano”: las severas problemáticas socio-sanitarias de millones de inmigrantes, los efectos de una urbanización que creció exponencialmente y sin planificación, la gestación de una serie de problemas económicos que derivarían en la Gran Depresión. Es en ese marco que el autor enfatiza el carácter progresista y reformista (pero nunca anticapitalista) de los intelectuales de las nacientes ciencias sociales norteamericanas. Llama especialmente la atención el recupero que hace de la influencia para la ciencia política, del pragmatismo y de la figura de John Dewey, en tanto este autor fue también una de las referencias centrales en la producción de Mary Richmond, una de las fundadoras del Trabajo Social en ese país. Vemos entonces que este clima de época atravesó a las disciplinas sociales en su conjunto.

Por otra parte, vale remarcar el especial interés de esta naciente ciencia política, cuya profesionalización se dio con la fundación en 1903 de la *American Political Science Association* (APSA), de diferenciarse de la filosofía política europea:

“Desde aquellos años la ciencia política estadounidense buscó deliberadamente diferenciarse de las tradiciones europeas, en especial las alemanas, abandonando, o al menos repudiando, los estilos metafísicos de pensar la política. Con ello, se fijó a sí misma una serie de rasgos distintivos que perduran hasta la actualidad” (Vidal de Rosa, 2003:73)

Esos rasgos pueden ser resumidos en la preponderancia de los enfoques liberales (en clara oposición a los planteos Estado-céntricos de la filosofía política alemana), con un fuerte acento en las nociones de ciudadanía y de democracia, en una tendencia al progresismo reformista, en un pragmatismo que sostuviera la pretensión de alcanzar niveles de cientificidad crecientes. Los debates filosóficos europeos emergidos décadas más tarde, luego del horror del holocausto, no fueron incorporados en la agenda de la ciencia política norteamericana de mediados de siglo XX. De esta forma, vemos que fueron los centros académicos del mundo anglosajón, particularmente de EEUU, los que tuvieron mayor preponderancia a mediados de siglo, irradiando su influencia en diversos puntos del globo:

“...la ciencia política estadounidense ha experimentado un impresionante desarrollo en el siglo XX, particularmente luego de la Segunda Guerra Mundial. (...) Así, el conductismo, la teoría de sistemas, la elección racional y el nuevo institucionalismo, pueden considerarse los paradigmas teóricos en torno a los cuales han girado la reflexión e investigación no sólo de los politólogos estadounidenses, sino de los de muchas otras partes del mundo.”

(García Jurado, 2005:150)

En el caso particular de la ciencia política argentina, vemos cómo en sus inicios en el marco del primer Centenario se observa una tendencia formalista jurídica (Bulcourn y Cardozo, 2013) subsidiaria de los debates de la filosofía y el derecho. Ya en el marco de la construcción del Estado Argentino como aparato burocrático, observamos en la década del veinte, la creación de una serie de instancias universitarias tendientes a formar cuadros técnicos y políticos. Según Fernández y Guardamagna (2011) los fundamentos teóricos de corte liberal positivista asociados al derecho formalista, no supieron dar cuenta de los conflictos inherentes a un país periférico como Argentina. Frente a este silencio de la academia:

“Las ideologías socialistas y nacionalistas entendieron aquellos conflictos

políticos, y sus líderes intelectuales, fuera de las instituciones académicas, supieron analizar con agudeza algunos de los grandes problemas del país. Arturo Jauretche y Raúl Scalabrini Ortiz son los mejores ejemplos (...); [Generalmente] los escritores de ensayo supieron abordar la realidad nacional con más eficacia que la producción académica de este largo período” (Fernández y Guardamagna, 2011:4)

Dos caminos acompañaron la reflexión política en Argentina: uno de ellos el de la academia, y dentro de ésta, del modelo cientificista de pensar lo político, y otro el de los pensadores, militantes e intelectuales vinculados a los movimientos y partidos políticos de izquierda y populares. En algunos períodos de la historia estos caminos se cruzaron y en otros se mantuvieron paralelos.²⁰ La profesionalización de la ciencia política en nuestro país, influenciada por los requerimientos del cientificismo de las décadas del cuarenta y cincuenta, implicó el cruce de la historia de la sociología y de la ciencia política, a partir del trabajo de Gino Germani y su sociología política vinculada al estudio de la movilidad social y la sociedad de masas, de corte empirista. De esta forma vemos que la reflexión académica en torno a lo político en la Argentina de mediados de siglo, estuvo signada por los requerimientos del cientificismo reinante en ese período. Hasta aquí hemos esbozado una genealogía posible del surgimiento de la Ciencia Política como disciplina autónoma, y su cruce con la Sociología en nuestro país. Poniendo el foco ahora en el Trabajo Social, podemos remarcar algunos de sus procesos de profesionalización, así como los contextos en los que el debate sobre lo político se configuró como problema pertinente para nuestra disciplina. Partimos de entender que el Trabajo Social, como todas las ciencias sociales, es una invención moderna. Hubieron sin duda a lo largo de la historia mecanismos diversos de ayuda social, pero la instauración de tecnologías y prácticas de intervención en lo social comandadas por el mandato del Estado e instrumentadas por profesionales acreditados adviene hacia fines del siglo XIX y comienzos del

²⁰ En la actualidad existe un movimiento de recupero en la academia de las producciones de intelectuales que gestaron gran parte de sus obras por fuera del mundo universitario y en clara sintonía con su rol militante o político. Nos referimos a autores como Arturo Jauretche, Rodolfo Kush, José M. Aricó, John Wiliam Cooke, entre otros tantos, cuyas figuras protagonizan la convocatoria a congresos, encuentros y publicaciones, mostrando el interés por volver a entrecruzar los caminos de la academia y la política.

siglo XX en EEUU, tomando como antecedente experiencias del Reino Unido, en un marco muy particular. Nos referimos nuevamente a esa América del Norte a la que llegaban miles y miles de inmigrantes para insertarse en el sistema social-económico-cultural de la Revolución Industrial, caracterizado por la eclosión de profundos y complejos problemas sociales estructurales. Las corrientes pragmatistas y del interaccionismo simbólico fueron el contexto epistémico de este proceso que influyó de igual manera a la Ciencia Política y al Trabajo Social. Y más adelante, para nuestra disciplina, a mediados de siglo XX, el psicoanálisis pero en su versión americana kleiniana. Desde esas cosmovisiones escribieron las denominadas pioneras de Trabajo Social y esa fue la influencia hegemónica en el Trabajo Social argentino que se sistematiza en nuestro país a partir de la tercera década del siglo XX, generando una mixtura entre los mandatos higienistas que orientaban el accionar del Estado y las teorías fundacionales de esta profesión. Las décadas del cuarenta y cincuenta estuvieron atravesadas por el cambio de enfoque que representó el Estado de Bienestar y el modelo de intervención en lo social propuesto por Eva Perón. Luego de la mal llamada Revolución “libertadora”²¹, el tecnicismo desarrollista se impuso en la profesión, hasta la irrupción de la Reconceptualización en Trabajo Social²² en las décadas del sesenta y setenta, reprimido por la Dictadura Cívico militar iniciada con el golpe de Estado de 1976. Así, podemos decir que el Trabajo Social se constituye en práctica profesional legitimada en el marco de diversos procesos históricos. Distintos autores determinan de manera diferenciada el momento y los motivos que influyeron en la emergencia de esta profesión²³.

²¹ Régimen dictatorial que por medio de fusilamientos y persecución a los sectores populares y peronistas buscó recuperar el mando del gobierno en pos de servir a los intereses de una alianza conservadora y anti-popular que reunía sectores de la oligarquía local con relaciones con las burguesías internacionales.

²² Movimiento que caracterizaremos al desarrollar los tópicos de “crítica y política”.

²³ Dentro de los esfuerzos fundacionales por reconstruir la historia del Trabajo Social en Latinoamérica, encontramos el texto de Ander Egg que distingue “cinco fases o etapas (...): Etapa asistencial-institucionalista (...) del tecnicismo aséptico (...) funcionalista-desarrollista; de la renovación y búsqueda de nuevas alternativas (...) de la diversidad.” (Ander Egg, 1985: 27) Esta descripción ha recibido críticas (Parra, 2001) por el corte evolutivo-etapista que reviste, a diferencia de los enfoques actuales que asumen una coexistencia de miradas y perspectivas que otorgan complejidad a la caracterización de la profesión. Por su parte, Alayón presenta en 1978 la primera Historia del Trabajo Social en Argentina, cuya quinta edición fuera realizada en 2007. Rozas Pagaza (2004) ofrece un análisis de la intervención profesional en relación con los diversos modelos de Estado (Oligárquico-liberal, de Bienestar y Neoliberal) de

Algunos colegas desde una lectura del marxismo, la vinculan con el surgimiento de la cuestión social en la Inglaterra industrializada y la reconfiguración de prácticas religiosas y filantrópicas en procesos técnicos de intervención dirigidos desde el Estado para el control de la clase trabajadora en el marco de la instauración del capitalismo internacional, en las últimas décadas el siglo XIX en Inglaterra y años después en EEUU:

“Burguesía, Iglesia y Estado se unieron en un compacto y reaccionario bloque político, intentado cubrir las manifestaciones del trabajadores euroccidentales, impedir sus prácticas de clase y ahogar su expresión política y social (...) El origen del Servicio Social como profesión tiene, pues, la marca profunda del capitalismo (...) Es una profesión que nace articulada con un proyecto de hegemonía del poder burgués.” (Martinelli, 1992:71)

Desde esta perspectiva, el origen del Trabajo Social en la Inglaterra de la Industrialización se expande en los EEUU a partir del *Social Case Work*, manteniendo su carácter de control social, buscando el ajuste de los individuos al sistema, a partir de un diagnóstico individual psicosocial que desconoce el carácter estructural de los problemas sociales derivados de la contradicción capital-trabajo.

Otros colegas, recuperando la tradición pragmatista y del interaccionismo simbólico, ubican también el origen de la profesión en la emergencia de la propuesta del *Social Case Work* a inicios del siglo XX en la Escuela de Chicago, pero atribuyéndole otro sentido histórico a esta práctica, y a los aportes de las denominadas “pioneras del Trabajo Social”, quienes sistematizan los momentos y lógicas de la intervención del asistente social, sustentados en una investigación y diagnóstico social,

“siendo el factor determinante para su profesionalización, su vínculo con la ciencia como herramienta para la resolución de problemas sociales de la época y no una mera “ilusión” de ayudar al prójimo o la “intención” de reproducir un sistema social injusto.” (Travi, 2010: 32, subrayado de la autora)

acuerdo al abordaje de la cuestión social en cada período. En este apartado, lo que se ofrece no es una síntesis de la historia profesional en cuanto tal, sino unas breves notas relativas a la construcción del Trabajo Social como disciplina académica.

Desde esta perspectiva, ajena a la tradición marxista, el *Social Work* no puede entenderse como una herramienta del sistema capitalista para el control, sino que por el contrario, debe situárselo en el marco de los movimientos reformistas y feministas de la época que tendían a una ampliación de la democracia y los derechos de las minorías y las mujeres.²⁴ Es desde esta línea de estudio que se abordan las investigaciones sobre las llamadas pioneras del Servicio Social: Mary Richmond, Jane Addams, entre otras.

Por último, encontramos autores como Carballeda, quien se ubica “en una perspectiva genealógica que trata de salir de los análisis clásicos que atraviesan el estudio histórico del Trabajo Social, como el materialismo histórico o el materialismo dialéctico” (Carballeda en Fernández Soto, 2005: 51). Desde este enfoque se presenta una asociación del surgimiento del Trabajo social como profesión, con el Higienismo, la Ilustración y la Racionalidad moderna (a diferencia de autores como Parra (2001), asociados a la primera perspectiva descripta, que sostienen el carácter antimoderno que signó los inicios de la profesión en nuestro país) reconociendo el carácter normalizador de las prácticas filantrópicas antecesoras del Trabajo Social y las técnico-instrumentales de funcionalismo de principio de siglo XX.²⁵

Como podemos observar, la historia de la profesión ha sido abordada por diversos autores y desde diferentes enfoques. Precisaremos aquí algunas notas relativas al desarrollo del Trabajo Social dentro del ámbito educativo-académico en nuestro país, siendo el primer hecho significativo la creación de la primera carrera de Servicio Social en Argentina:

“En 1930 se crea la primera Escuela de Servicio Social, dependiente del

²⁴ Desde esta postura se efectúa una crítica al enfoque marxista del Trabajo Social que mencionamos en el párrafo anterior: “Me refiero a los textos académicos en los que se parte de una imagen desvalorizada del Trabajo Social, de su historia y de sus potencialidades, dando por sentada su “complicidad con el sistema” (Travi, 2010: 21). Desde este mismo enfoque, un análisis minucioso del vínculo de Trabajo Social con la Sociología a inicios de siglo XX, a partir de la Escuela de Chicago, del pragmatismo sociológico, y de lo que más adelante se conocería como el interaccionismo simbólico, puede leerse en Miranda Aranda (2013).

²⁵ Las prácticas de intervención social propias de la Ilustración y el Higienismo en nuestro país, se desarrollaron bajo el imperativo moderno de la emancipación, materializado por la llamada Generación del ochenta, trazando un ordenamiento y una distinción entre civilización y barbarie. Estas lógicas atravesaron diversos momentos, reconfigurándose y perdurando sus vestigios hasta nuestros días, a través de discursos normalizadores y disciplinadores de la pobreza. En el capítulo sobre Colonialidad y política retomaremos estos problemas.

Museo Social Argentino. La conformación de estas primeras escuelas de Asistencia Social, se vincula en principio con una concepción para-médica y luego para-jurídica, buscando ampliar el panorama de esas disciplinas desde una idea de personal auxiliar que interviene pero que media y transmite su saber a las disciplinas de origen (derecho y medicina)” (Carballeda, 2006: 42).

La apertura de la Escuela de Servicio Social del Museo Social Argentino, tuvo como antecedente inmediato los cursos de Visitadoras de Higiene Social de la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA, y como emergencias posteriores, la creación en 1941 de la Escuela Argentina de Asistentes de Menores y Asistentes Penales, dependiente del Patronato de Recluidas y Liberadas, que es traspasada en 1946 a la Facultad de Derecho de la UBA, con el nombre de Escuela de Asistentes Sociales. Todas estas iniciativas fueron encabezadas por médicos asociados a la corriente higienista. En 1948 se crea la Dirección Nacional de Asistencia social dependiente de la Secretaria de Trabajo y Previsión y la “Fundación Ayuda Social María Eva Duarte de Perón”, cuyo Estatuto se reforma en 1950 pasando a llamarse “Fundación Eva Perón” (siendo la misma disuelta en 1955 por Lonardi, luego del golpe de Estado que derrocara el gobierno de Perón). Tal como afirma Parra, “la idea de “ayuda social” levantada por Perón y Evita significó un quiebre con los modelos anteriores [el filantrópico y el higienista]” (Parra citado en Rozas Pagaza, 2004: 119).

Hacia fines de la década del cincuenta, se encuentran en funcionamiento las Escuelas de Servicio Social de Buenos Aires, La Plata, Santa Fe y Rosario, que fueran fuente de análisis de la llamada “misión de Maidagán de Ugarte” -misión de asesoramiento técnico pedido en 1957 por el gobierno argentino a Naciones Unidas relativo a la enseñanza del Servicio Social y llevado a cabo por la asistente social chilena Valentina Maidagán de Ugarte-. (Alayón, 2007). Esta experiencia debe leerse en el marco de las disputas entre distintos modelos de educación y de Universidad a los que aludimos en el ítem anterior, y en relación con el avance de las ideas del desarrollismo y las propuesta de modernización que impactaron fuertemente tanto el formación de los estudiantes universitarios como en el campo de la acción social. Encontramos entonces una tensión entre un modelo de

Servicio Social tradicional y un Servicio Social modernizador, vinculado al desarrollo de la comunidad. Las propuestas derivadas del estudio de Maidagán eran relativas a reformas en la formación de los asistentes sociales, en pos de crear cuadros técnicos que apliquen la planificación y ejecución de estrategias de desarrollo. En este marco se creó el Instituto de Servicio Social. Fueron alumnos del mismo quienes crearán en 1964 la Revista Hoy en Servicio Social, herramienta de circulación de ideas de un grupo de trabajadores sociales que apostaban a un Servicio Social latinoamericano orientado al desarrollo de la comunidad, que unos años más adelante se nuclearían en el Movimiento de Reconceptualización del Trabajo Social. Cabe aclarar, tal como plantea Moljo, que hasta 1966, “las carreras de Servicio o Trabajo Social se desarrollaban tanto en ámbitos universitarios como en ámbitos ministeriales; solo una dependía de un ministerio nacional, en tanto las otras eran de ámbitos provinciales.” (Moljo, 2005: 100). La autora afirma que esta situación generaba una gran disparidad respecto de la cantidad de años de la carrera, los contenidos que se dictaban y el título que se expedía; a su vez la representación respecto de los perfiles de las carreras era dispar: en el caso de La Plata, la escuela dependiente de la Universidad, estaba dentro de la Facultad de Medicina, y por tanto teñida de los preceptos higienistas, mientras que la carrera que dependía del Ministerio de Bienestar social de la provincia contaba con un enfoque vinculado con las ideas de desarrollo de la comunidad.

Las propuestas de corte desarrollistas fueron resignificadas por la dictadura de Onganía instaurada por el golpe de Estado de 1966. La “Noche de los bastones largos” es una de las expresiones cabales de la persecución a estudiantes propia de esta dictadura que se autodenominó “Revolución Argentina”. En ese contexto político, el Trabajo Social sufrió también la persecución: “De un total de cuarenta y cinco escuelas de trabajo Social, catorce fueron cerradas o suspendidas en ese momento.” (Castronovo 1999, en Moljo y Moljo, 2007: 27).²⁶ En este régimen se

²⁶ Si bien en los últimos años se ha ampliado el campo de investigación sobre la formación en Trabajo Social, son pocos los estudios relativos a la historia de las carreras de Trabajo Social, que den cuenta de manera precisa, de la cantidad de instituciones de formación, sus años de fundación, sus pertenencias a los diversos sistemas. Se privilegian estudios de caso por sobre análisis diacrónicos y que tomen como universo la totalidad del país. De esta manera, no hay fuentes que den cuenta de la formación en el país como totalidad, por lo que no existen

tacha de comunista a la revista Hoy en Servicio Social antes mencionada, y pasa a promoverse la idea de desarrollo comunitario con un nuevo significado: como ordenador de la sociedad, en reemplazo de los partidos políticos y sindicatos que el régimen de Onganía suspendió.

Desde mediados de los sesenta y hasta el golpe militar de 1976, se dio al interior del Trabajo Social en Latinoamérica, sobre todo en los países del cono sur, el llamado movimiento de Reconceptualización²⁷. Esto implica que se “replantan los objetivos del Trabajo Social, pasando de lo asistencial, de la integración del individuo al sistema, a la concientización, la organización y la movilización” (Quezada Venegas, 2004:16). Tal como afirmara Netto: “después de la reconceptualización el pensamiento de raíz marxista dejó de ser extraño al universo profesional de los asistentes sociales.” (Netto en Moljo, 2005: 197)

Las operaciones de la Triple A, y la posterior instauración de la dictadura cívico militar a partir de 1976, orientaron su accionar represor a las juventudes militantes de las izquierdas peronistas y las organizaciones marxistas revolucionarias. Los integrantes del movimiento de Reconceptualización, así como miles de jóvenes estudiantes, docentes y profesionales de diversas disciplinas, ya sean militantes o no, fueron expulsados de las universidades, detenidos, desaparecidos, torturados, eliminados. Algunos de ellos emigraron, o suspendieron sus actividades académico-político-sociales. Todo esto derivó en la interrupción abrupta del proceso de Reconceptualización. Desde la vuelta a la democracia en 1983, hasta nuestros días, ha habido un proceso de reapertura de carreras suspendidas por la

descripciones acabadas que precisen si las carreras que existieron y existen eran de corte público, privado, nacionales, provinciales, dependiente de las carteras de educación, de salud, de acción social, si eran de nivel terciario, universitario, laicas, confesionales, etc. Esta diversidad de adscripciones en la pertenencia institucional de los espacios de formación en Trabajo Social a lo largo de la historia, además de repercutir en la configuración de estilos e improntas diferenciadas en la formación, generó una dificultad en algunos casos infranqueable a la hora de contar con fuentes de datos fidedignas y completas para dar cuenta de la historia de la profesión en términos de sus instituciones de formación.

²⁷ El movimiento de Reconceptualización, solidario de una serie de experiencias como la Revolución cubana, el mayo francés, el Cordobazo, la expansión en las ciencias sociales de neomarxismos de diversa índole (Sartre, Mao, Gramsci), la teología de la liberación, la pedagogía de la liberación, el avance de la llamada izquierda nacional, entre otros, fue dando forma a una serie de propuestas para la profesión. Hemos dado cuenta de este movimiento, y las concepciones sobre Estado y política que propugnaba, en el capítulo relativo a “crítica y política”. Para un análisis sobre la Reconceptualización consultar: Quezada Venegas (2004); Barreix (2003).

dictadura, creación de nuevas carreras, modificaciones de los planes de estudio, apertura de carreras de posgrado en Trabajo Social, traspaso de Escuelas de Servicio Social al ámbito universitario, como Escuelas Superiores, que luego se incorporaron directamente como Departamento, llegando a constituir Facultades (como es el caso de La Plata y Entre Ríos).

A modo de síntesis podemos decir que la llegada del Trabajo Social a la Universidad Argentina se da en el marco de un proceso histórico en el que el Estado se va configurando como responsable de la ejecución de una determinada acción social que ya no puede ser conducida por instituciones religiosas o filantrópicas. A su vez se observa el carácter para-profesional, y empírico del Trabajo Social en ese momento. La configuración del Estado de Bienestar propone un nuevo modelo de Servicio Social, diferente del de la filantropía y el Higienismo. Las ideas del desarrollismo le imprimen una lógica modernizadora a la formación en Trabajo Social. La Reconceptualización irrumpe en medio de este debate entre un Servicio Social tradicional y otro moderno, proponiendo un Trabajo Social inserto en el territorio, fundando sus saberes en las prácticas y poniendo como horizonte la liberación. La dictadura militar iniciada en 1976 genera cierre de carreras y procesos de represión que interrumpen este movimiento de Reconceptualización. Desde el retorno de la democracia se han reabierto y abierto carreras de grado en todo el territorio nacional, llegando a la fecha a contar con treinta Universidades Nacionales que expiden el título de licenciado en Servicio y Trabajo Social.

Concluyendo este análisis, podemos esgrimir algunas reflexiones. En principio, entendemos que el ingreso del Trabajo Social al campo de la formación universitaria es diferente de profesiones como la Psicología, que tiene sus orígenes como disciplina (en el campo científico, experimental, de laboratorio como es el caso de Wundt en Alemania), y que luego, en el contexto de Estados Unidos de principio de siglo XX, se redefine como profesión que debe intervenir en la comprensión y modificación de conductas. El Trabajo Social no fue una disciplina científica que devino profesión, sino que su proceso, desde nuestra perspectiva, parece haber sido el opuesto. De esta forma, sus primeras instancias de formación son de nivel técnico, debiendo conquistar luego, espacios de nivel

universitario en pos de avanzar en su construcción disciplinar.

Por otra parte, pudimos observar que los distintos modelos de Estado y desarrollo a lo largo de la historia del país fueron impactando en la configuración de la profesión y en su lugar en la Universidad.

Estas notas genealógicas sobre el Trabajo Social, sus procesos de construcción disciplinar, y su llegada a la Universidad como carrera de grado, pueden recuperarse desde la mirada benjaminiana de la historia. Así, vemos vestigios que hacen presente un pasado no extinguido, y que configuran una realidad sumamente compleja donde conviven las lógicas de la para-profesionalización médico-jurídicas de los orígenes de la profesión con las nuevas corrientes que definen al Trabajo Social como un actor más con peso propio en las ciencias sociales.

Ahora bien, la propia historia de la profesión puede servirnos como material para repensar nuestro problema de investigación, y la necesidad (o no) de preguntarnos por la formación en torno al Estado y lo político para los trabajadores sociales.

Distintas lecturas se hacen sobre el mandato histórico del Trabajo Social. Algunas ven en sus orígenes e inscripto en su devenir como una mancha imborrable, la asignación por parte del sistema de un rol deleznable: el control social, el ajuste del disfuncional, la rehabilitación del obrero desviado y su familia para favorecer el desarrollo del capitalismo, la normalización y el disciplinamiento de los cuerpos, el ordenamiento de las clases subalternas para el mantenimiento del *status quo*. Otras lecturas ven la promesa de una sociedad que se supo y sabe democrática y quiere acoger en su seno a todos/as, brindar oportunidades, ayuda social, favorecer la inclusión, trabajando artesanalmente con el caso a caso, para que nadie quede afuera. Hay quien ve todavía hoy un llamado celestial, una vocación de servicio y abnegación por el prójimo. O una militancia social, en tanto la profesión permite el acceso a lugares-territorios, y lugares-problemas a los que no es fácil llegar de otra manera. No podemos aquí ingresar de lleno en este debate sobre la historia (“por qué” o para qué fue “creado” el Trabajo Social). Simplemente, explicitando que entendemos foucaultianamente la cuestión en tanto no creemos en un *origen* sino en una *invención* de esta profesión, nos limitamos a hacer las siguientes observaciones.

En principio, sea cual fuere la visión relativa al problema del surgimiento del Trabajo Social, y al enfoque epistemológico al que se adscriba, es un dato difícilmente rebatible el hecho de que el Trabajo Social, si bien es catalogado como una profesión liberal, realiza su intervención en el ámbito público, siendo la gran masa de trabajadores sociales, trabajadores estatales, que a su vez ejecutan políticas del Estado, ya sea a través de su participación en programas o políticas sociales, o en instituciones como escuelas, hospitales, poder judicial, entre tantos otros ámbitos.

En segundo término, los sujetos con los que el Trabajador Social opera son sujetos en gran medida subalternizados, oprimidos, pobres, discapacitados, violentados, subalternos. De alguna manera la figura del *damné* (Fanon, 1994) circula como imagen que nos permite comprender al otro de la intervención del Trabajo Social. Estos *condenados de la tierra*, son sujetos en muchos casos sobreintervenidos²⁸ por diversos dispositivos del Estado (o bien subintervenidos, cuando de abandono se trata). Es decir que entre estos sujetos y el Estado no hay una relación de exterioridad. Esta idea ha sido ya argumentada por diversas corrientes de las ciencias sociales. Conceptos como el de *habitus* de Bourdieu (1991) nos han permitido comprender cómo subjetividad y estructura se entrelazan. Para Simmel (2002), por su parte, la pobreza y el sujeto “pobre” son una creación de las políticas tanto económicas como de asistencia, es decir de una determinada manera de intervenir del Estado que crea los sujetos que se corresponden con la misma²⁹. Esto implica que los sujetos de la intervención del Trabajo Social tienen en sus cuerpos, en sus prácticas, en sus singulares formas de ser y hacer, la marca del Estado, de sus discursos y prácticas, de los dispositivos que lo constituyen como tal, y de su misma ausencia. La falta por ejemplo de escolaridad o de

²⁸ Nos referimos a esas trayectorias trágicas en las que nada ni nadie logra cortar la cadena de opresión y revictimización del *damné*. Historias terribles de sujetos/niños que han pasado por el equipo de orientación escolar, de ahí al centro de protección de derechos, de ahí a la unidad sanitaria, de ahí al hospital, volviendo al equipo de orientación escolar pero ya de la escuela especial, para pasar al hogar de niños, de donde se escapan, y volver vía el peritaje del poder judicial al hogar de donde un nuevo escape los conduce, ya a la cárcel, ya a la muerte. Sin duda hay otras tantas donde diversos factores se conjugan para dar lugar a procesos de inclusión, de vida y de esperanza. Ambos caminos nos interpelan a ver la complejidad y el compromiso que nuestra profesión tiene con la cuestión social.

²⁹ Esta cuestión es analizada con detenimiento y en su relación con el Trabajo Social en Arias (2012).

atención médica es una forma de presencia muda del Estado que deja marcas, que configura subjetividades y cuerpos, que limita oportunidades, que cierra puertas de inclusión y abre otras (de supervivencia). Y a la inversa, la puesta en marcha de procesos y proyectos de inclusión educativa, sanitaria, laboral, de vivienda, etc., atraviesa a los sujetos que son sus destinatarios, habilitando otras formas de su ser social, de ejercer sus roles de trabajador/a, madre, padre, joven, recreando subjetividades. De esta forma los sujetos con los que el Trabajo Social se encuentra no sólo son sujetos que tienen necesidades o problemas. Son sujetos que tienen vulnerados derechos. Y el único que puede vulnerar un derecho humano es el Estado. Aquí vemos que la distinción sujeto y Estado merece un profundo análisis. Y que la máxima que afirma que lo que importa al Trabajo Social es el sujeto, y que el Estado es problema de otros, queda, siguiendo esta línea, sin argumentos que la sostengan. Y casi siguiendo la forma del silogismo, podemos concluir afirmando que no problematizar la cuestión del Estado, de la política y del Poder, no sentir hambre de saber sobre estas cuestiones, no ir a buscar en otras fuentes cuando las que se nos ofrecen saben a poco, implica de alguna manera renunciar a hacer Trabajo Social, para contentarse con hacer algún trabajo en el área social.

2.2 La segunda posguerra y los debates sobre lo político.

Sabemos que el estudio del Estado, el Poder y la Política, conoció diversos períodos e improntas. Pero un momento de particular interés es el que se inaugura en la segunda posguerra. Tres aspectos nos parece importante remarcar de este período. Por un lado aparece la organización misma del mundo académico y el estudio de lo social. Tal como advierte Wallerstein (1997), luego de terminada la Segunda Guerra mundial las ciencias sociales como tales se diversifican; hay un aumento de presupuesto que hace ampliar exponencialmente el número de departamentos universitarios enfocados a la investigación social. Los procesos de descolonización entre otros fenómenos derivan en un aumento presupuestario y en definiciones de generar nuevas líneas de estudio. En ese marco hacen su irrupción los estudios culturales y los estudios de área, como claros ejemplos de esta tensión entre conocer para controlar/conocer para transformar.

En segundo término, aparecen las formas de organización diferenciadas que asumen los Estados, a partir del denominado modelo de Bienestar. Un verdadero cambio de paradigma, vinculado al keynesianismo, que tiene implicancias de diversa índole. Las ciencias sociales asumen el estudio de una serie de temas que no existían con antelación a este nuevo orden económico, social y de administración de la burocracia estatal. También en este marco las profesiones del orden de la intervención (Medicina, Psicología, Trabajo Social, entre otras) se expanden a través de las prestaciones ampliadas de este Estado de Bienestar.

Por último, un tema no menor de orden filosófico, tiene que ver con las preguntas que el paso de la Segunda Guerra Mundial dejara en el campo intelectual. Interrogantes que cuestionaban el sentido mismo de lo social. ¿Cómo seguir pensando el valor de lo humano después de Auschwitz? ¿Cómo conceptualizar el Estado y lo político después de movimientos como el nacional-socialismo y el fascismo? ¿No llevará la democracia en sí misma el germen de su degradación? ¿Hasta qué punto el socialismo real y la experiencia de la URSS encarna las definiciones y proyecciones elaboradas por Marx? Las sociedades de masas, la democracia consumista, el poder de los medios masivos de comunicación: ¿no son formas de alienación donde la libertad se reduce a libertad de mercado, socavando la igualdad y la posibilidad de ser con otros? Sobre todo preguntas asociadas a este último tema de la sociedad de masas, habían ya iniciado su camino de la mano de la Escuela de Frankfurt que, desde su primera generación con Benjamin y Adorno, procuraron problematizar la racionalidad instrumental, el arte, la estética y la conciencia de las clases proletarias expuestas a las nacientes influencias de los medios de comunicación en la era de reproductibilidad técnica. En la segunda posguerra, el cruce del marxismo, el psicoanálisis y la investigación empírica que proponía la nueva generación de la Escuela de Frankfurt de la mano de Horkheimer y Marcuse, ya instalados en EEUU, implicó nuevos caminos para el estudio de lo social y lo político. En este marco, muchas de las promesas de la Modernidad y la Ilustración habían mostrado sus límites con los hechos devastadores de la Segunda Guerra. A su vez los fenómenos que se abrían paso en la posguerra no eran mucho más auspiciosos, a partir de la hegemonía de EEUU y la implantación de un modelo imperial, macartista y militarizado. Muchos

intelectuales se volcaron a mirar con esperanza los procesos de descolonización, como fue el caso de Fanon, y las nuevas formas de resistencia y micropoder como Foucault. Movimientos como la desmanicomialización presentaban verdaderas encrucijadas a las ciencias sociales y a la administración de los Estados.

En términos epistemológicos, una de las disputas que caló más hondo en las ciencias sociales de mediados de siglo, fue la de los enfoques estructuralistas y funcionalistas contra las perspectivas fenomenológicas, cualitativas y comprensivistas, así como contra el marxismo³⁰. Podemos decir que la partida la ganó el pensamiento estructural-funcionalista y los enfoques metodológicos estadístico-cuantitativos. La segunda posguerra, signada en EEUU por fuertes sentimientos anticomunistas, que derivaron en el macartismo y la aparición de listas negras donde científicos, intelectuales y artistas sospechados de “marxistas” eran perseguidos, y donde el problema del orden y la adaptación desvelaba al poder público y privado concentrado, fue sin dudas el escenario propicio para el desarrollo de las ideas funcionalistas. Hemos observado la influencia de estas perspectivas en la configuración del Trabajo Social en nuestro país.

Recapitulando, podemos decir que en el contexto internacional, las ciencias sociales en la segunda mitad del siglo XX estuvieron atravesadas por cuestiones de distinto orden: un crecimiento presupuestario de los países centrales que invierten para la creación de nuevos departamentos y líneas de investigación, así como una preocupación por significar una serie de nuevos fenómenos sociales, políticos y culturales. En ese marco, alrededor de la década del sesenta, vemos la emergencia de teorías como el desarrollismo, la teoría de la dependencia, y el estudio de los procesos de descolonización, que derivaron en nuevas modalidades de interacción entre el mundo académico, los gobiernos, y los movimientos sociales y políticos. Todos estos procesos dejaron su marca en el Trabajo Social argentino, tal como pudimos leer en el apartado precedente.

Observamos una reconfiguración de los debates centrales de las ciencias sociales, con una clara diferencia entre el contexto europeo y el norteamericano,

³⁰ “Mientras la teoría funcionalista, especialmente su versión parsoniana, está dominada por el lema hobbesiano del orden, la teoría marxista está dominada por el tema de la ruptura del orden (...); mientras la primera se preocupa especialmente del problema de la conservación social la segunda se preocupa fundamentalmente del cambio social.” (Bobbio, 1989: 76- 77)

particularizándose el primero por movimientos epistémicos de gran peso como fueron el giro lingüístico, el estructuralismo, y los nuevos marxismos, (que buscaron resignificar qué /quién es el sujeto, cómo estudiarlo y cómo estudiar las sociedades y sus manifestaciones políticas, desde una tradición que no se desentendió de la filosofía), mientras que en EEUU el acento estuvo puesto en un empirismo liberal progresista. Esta segunda mirada es la que moldeó el surgimiento del Trabajo Social, a partir del denominado *Social Work* de principio de siglo XX, y su influencia se hizo sentir en las primeras expresiones del Trabajo Social en Argentina, que se mixturaron con los mandatos higienistas vigentes en la década de 1930. También en nuestro país, la tradición norteamericana científicista tuvo mayor impacto en la gestación del pensamiento político académico y su profesionalización en la Ciencia Política y la Sociología, coagulando en la propuesta de Gino Germani. En paralelo, la filosofía política nacional y latinoamericana de corte ensayístico acompañó nuestras grandes expresiones políticas, en muchos casos por fuera de academia. La influencia de los debates de las ciencias sociales europeas de mediados de siglo, llegó de forma más significativa en las últimas décadas del siglo XX a nuestro país, con el recupero de la democracia, y su recepción estuvo más asociada a disciplinas como la filosofía que a la ciencia política.

2.3 La construcción de los discursos científicos sobre educación y formación: genealogías de la teoría del *curriculum*

Hemos trabajado hasta aquí, algunas notas relativas a los procesos históricos y epistemológicos que derivaran en la construcción de determinados dispositivos disciplinares y de discursos científicos sobre lo político, puntualizando en algunos movimientos de las ciencias sociales del siglo XX, en la Ciencia Política, y el Trabajo Social. Queremos incluir también en estas genealogías, una serie de apreciaciones sobre la configuración del campo académico en el que esta tesis también se inscribe, que es el de los estudios sobre la formación. De los múltiples espacios que componen el campo académico que estudia el fenómeno educativo, nos remitiremos al de la teoría del *curriculum*, que entendemos es el espacio al que tributa esta investigación. Veremos cómo los condicionantes históricos que

analizamos en las trayectorias disciplinares analizadas, replican sus efectos también en el marco de la construcción de una voz autorizada en términos científicos para analizar la problemática educativa.

Tal como hemos desarrollado en Hermida (2014), podemos decir que la palabra *curriculum* proviene del latín y etimológicamente se traduce como carrera o carrera corta. Pero su uso en el campo técnico de la educación no existió sino hasta el siglo XVII. El término *curriculum* “aparece registrado por vez primera en países de habla inglesa, en la Universidad de Glasgow, en 1633.” (Hamilton y Gibbons, 1980 citados en Kemmis, 1998: 31) Este dato se enmarca en una lectura que los autores proponen: la de contextualizar “la emergencia de este término con circunstancias sociales, económicas, políticas e históricas específicas: las de la Reforma Calvinista Escocesa.” (Kemmis, 1998: 32). En el uso que se le da en esos momentos fundacionales a la noción de *curriculum* encontramos la confluencia de dos sentidos: el que alude a la educación en su carácter secuencial y ordenado, y el que refiere a la pretensión de totalidad del ciclo de enseñanza que se ofrece. Estas primeras apreciaciones no pueden hacernos pensar que la problemática educativa y su conceptualización se inician en el siglo XVII. Ya la filosofía antigua hubo dedicado páginas de hondas reflexiones al problema de la enseñanza, como fue el caso de los sofistas y de la dialéctica socrática. En el medioevo la escolástica, y entre los siglos XV y XVI los jesuitas, elaboraron argumentos y métodos que tendieron a dar respuesta a interrogantes y propósitos de cada momento histórico:

“... las ideas sobre el *curriculum* no son universales (permaneciendo por encima de la historia y de la verdad en todo tiempo). Más bien, el *curriculum* es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad...” (Kemmis, 1998:42)

Esta insistencia relativa al carácter histórico de los *currícula* y de la teoría que se pretenda esgrimir para estudiarlos, elaborarlos o modificarlos, no es ociosa. Es necesario remarcar su naturaleza histórica, atentos a la pretensión de las corrientes hegemónicas sobre el *curriculum*, provenientes de la tradición americana³¹, que

³¹ “La teoría del *curriculum*, dentro de una tradición en los EEUU, que a nosotros nos ha llegado

insisten en extirpar el profundo sentido político y valorativo que tienen los *currícula*, sosteniendo que los mismos son expresiones neutrales, ahistóricas, cuyo sentido es el de ordenar pragmáticamente el funcionamiento de lo educativo. Siguiendo la afirmación de que el *curriculum* es un proceso histórico, proponemos como hipótesis entonces que: El advenimiento de la Modernidad (siglos XVI-XVII), su consolidación como proyecto con la Ilustración (siglos XVIII y XIX), y su expansión y complejización (siglos XX-XXI) -entendida ésta como Modernidad tardía-, se configuran como los procesos históricos que determinan el surgimiento, continuidades, rupturas, y reconfiguraciones del campo del *curriculum*. De esta manera podemos observar que, si bien hubo prácticas curriculares previas, los primeros acercamientos al *análisis* de los *currícula* se dieron a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, de forma concomitante al surgimiento de los sistemas educativos masivos en clara asociación con la Revolución Industrial y la hegemonía del pensamiento positivo enciclopedista. Vemos una coincidencia histórica con los períodos fundacionales de la Ciencia Política y el Trabajo Social, antes descriptos. En el caso de la problemática educativa, los Estados necesitaban configurar un campo de conocimiento que permitiera una mirada sistemática y racional asociada a la selección y definición de los contenidos a enseñar, con el objeto de formar la clase trabajadora que el nuevo orden económico- social y cultural reclamaba. Desde el desarrollo de este nascente campo del *curriculum*, se fueron configurando dos tendencias diferenciadas. Una de corte progresista que tiene en Dewey su máximo exponente (este autor que atraviesa la invención de los tres campos disciplinares relevados en este capítulo), y en las nociones de vivencia, experiencia, resolución de problemas y aprendizaje significativo, algunas de sus categorías centrales, entendiendo que el *curriculum* debe reflejar los estadios del desarrollo humano. La otra tendencia estuvo asociada a un enfoque institucional y conductista, que bregaba por una

durante mucho tiempo como base de racionalización del *curriculum*, se ha ido definiendo como una teorización ahistórica, que le lleva en muchas ocasiones a difundir modelos descontextualizados en el tiempo y respecto de las ideas que los fundamentan, bajo la preocupación utilitarista de buscar las “buenas” prácticas y los “buenos” profesores para obtener buenos resultados educativos.” (Kliebard, 1975 en Sacristán 1998: 43) Vemos que las tradiciones utilitaristas, conductistas y funcionalistas de pensamiento americano que hemos descripto en el capítulo III para aludir a la ciencia política en EEUU, no son ajenas al campo de las ciencias de la educación.

enseñanza por objetivos, tendiente a la generación de habilidades y hábitos adecuados al orden social vigente. En esta línea Bobbit, influenciado por el taylorismo, va a entender el *curriculum* como ciencia, y la educación como el entrenamiento de los alumnos para la vida adulta.

De forma paralela a estos enfoques, en Europa, se observa el surgimiento de la llamada Escuela Nueva, y su consolidación en las tres primeras décadas del siglo XX. Esta Escuela presenta grandes divergencias respecto del modelo magistrocéntrico y taylorista de la educación, (encontrando por otra parte una gran cantidad de puntos comunes con el modelo de educación progresista iniciado por Dewey y de gran influencia en EEUU hasta la segunda posguerra, donde fue decayendo su preeminencia) proponiendo situar en el centro del interés pedagógico al niño. Raíces de este movimiento se han encontrado en pensadores de diversa procedencia, como pueden ser Rousseau o Tolstoi. Uno de los grandes exponentes de la Escuela Nueva fue Arthur Neill, quien convulsiónó el campo de la didáctica inglesa al proponer como principio fundante la felicidad del niño y la importancia del juego, entendiendo que el niño nace sabio y bueno. Pero estos enfoques progresistas, de gran aceptación en las clases medias, fueron cediendo terreno en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, momento en que se profundizó el enfoque racionalista, de la mano de creciente influencia de las corrientes conductistas y la hegemonía de los planteamientos de eficacia y eficiencia, tal como sucediera para los casos de la Ciencia Política y el Trabajo Social que hemos analizado. Hacia fines de la década del cincuenta, el llamado *movimiento de las disciplinas* (en donde se inscriben Schwab y Bruner entre otros), reconfiguró el sentido atribuido al *curriculum*, para ser leído entonces como suma de las disciplinas individuales. A su vez implicó cambios en la manera de entender la enseñanza, en tanto se propuso hacer hincapié en el conocimiento no sólo de los contenidos de las disciplinas, sino en cómo se construye ese conocimiento, lo que sugiere una enseñanza por descubrimiento, y que ha sido conceptualizado como el *curriculum* espiral (Bruner, 1963).

Ya en las décadas del sesenta y setenta, una serie de reflexiones y debates tensionaron el campo de la teoría del *curriculum*, en consonancia con las fuertes confrontaciones que atravesaban a la sociedad toda y al campo académico en ese

contexto histórico. Vemos entonces el surgimiento de categorías de profundo interés para la investigación en el campo de la didáctica como son la de *curriculum* oculto (Jackson, 1968; Eggleston, 1977, Apple 1979), y el análisis de Schwab (1974) respecto de la profunda crisis del campo del *curriculum* y la necesidad de abandonar los enfoques tecnocráticos.³² También encontramos las reflexiones de Stenhouse (1981) respecto del carácter hipotético de los *currícula*, que deben ser puestos a prueba en las aulas. En el marco de este énfasis por desnaturalizar el *curriculum*, haciendo ver que el mismo no es un objeto dado sino una construcción y un proceso, encontramos los aportes de Eisner (1979) que nos advierte sobre la existencia del *curriculum* nulo, cero o ausente. Este *corpus* de lúcidos aportes preparó de algún modo el camino para lo que fue llamado el movimiento de reconceptualización *del curriculum*³³ -1969-1980- y el surgimiento de las teorías críticas en educación, en clara consonancia con la proliferación de experiencias de reflexión que atravesaron diversas disciplinas y profesiones en esa época (Psicología, Sociología, Trabajo Social, etc.). Estas teorías críticas plantearon la importancia de repensar el para qué de la educación, poniendo como eje del debate las aspiraciones de emancipación y liberación. Ya sobre fines de la década del ochenta y hasta la actualidad, la teoría del *curriculum* recibió la influencia de las corrientes posestructurales y posmodernas. El perspectivismo, la toma de conciencia de la complejidad, el acento en los procesos de significación, entre otros aspectos, atravesaron la reflexión del campo curricular.

En la actualidad los enfoques cualitativos, comprensivistas y hermenéuticos parecen ocupar el lugar de orientaciones primeras en la investigación en el campo curricular. Los enfoques biográficos, el estudio de las buenas prácticas, los

³² Es en esa misma época que en Latinoamérica tiene lugar el desarrollo de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, como perspectiva que supo poner en diálogo los aportes del marxismo, el humanismo, y las tradiciones liberacionistas latinoamericanas. Si bien el pensador brasileño no tomó como concepto central el “curriculum”, sí problematizó fuertemente las concepciones tradicionales de la enseñanza, criticando la selección normativa de contenidos, y bregando por una educación que se entienda como proceso de liberación, que comienza por reconocer los intereses y “palabras generadoras” del sujeto que aprende.

³³ Iniciado por James Macdonald, quien plantea como fin del *curriculum* la liberación. Obsérvese el notorio paralelismo en términos de momento histórico, denominación del proyecto, y perspectiva, con el denominado proceso de Reconceptualización en Trabajo Social que tuvo lugar entre 1965 y 1975 en Latinoamérica, al que hemos aludido y cuyos alcances retomaremos para ampliar los alcances de las perspectivas críticas sobre lo político en Trabajo Social.

procesos de subjetivación, los sentidos, prácticas y representaciones que circulan en los procesos educativos, son parte de la agenda y enriquecen las producciones de esta área de investigación. A su vez se observa el incipiente interés por hacer interaccionar las perspectivas asociadas al pensamiento descolonial y poscolonial, que viene expandiendo su influencia en Latinoamérica en los últimos años, con el campo de la didáctica. Esta investigación se asocia a estas tendencias.

A modo de síntesis podemos decir que hasta mediados de siglo XX los estudios curriculares en el campo de la didáctica se orientaron a un análisis que hoy podemos calificar como tradicional, centrado en los contenidos, tareas y evaluaciones. Esta mirada tecnocrática, que aún sigue vigente, tuvo sin embargo que ceder parte de su terreno a una nueva agenda, en la que ingresaron los estudios vinculados a creencias, discursos, prácticas, desde una mirada del *curriculum* como praxis o como proceso curricular, atravesado por la dinámica del proceso histórico- político en el que está inscripto. El *curriculum* como objeto de estudio ha dado lugar a análisis que trascienden ampliamente la dimensión técnica. El conductismo y el empirismo cientificista americano de la segunda posguerra, que impactó de igual manera a las disciplinas de lo social, de lo político y de lo educativo, fue perdiendo hegemonía. Así, el *curriculum* dejó de ser visualizado en las últimas décadas como un objeto dado, para ser significado como un proceso, que no se subsume a un aspecto técnico o instrumental, sino que está atravesado por varias dimensiones. En palabras de Gimeno Sacristán (1998) subsistemas que caracterizan a cada *curriculum* y que dan cuenta de la diversidad de aspectos que se entrecruzan y que reclaman la atenta mirada del investigador a la hora de buscar respuestas a interrogantes que interpelen los procesos curriculares.

3. Notas sobre los (olvidados) clásicos: un acto de justicia intelectual frente al epistemicidio gestado a mediados del siglo XX

Hemos intentado situar los procesos de profesionalización de aquellas disciplinas que han funcionado como usinas de los discursos sobre el Estado y lo Político, desde inicio de siglo XX en adelante, consignando el triunfo del conductismo de

la Ciencia Política, y del funcional-estructuralismo, como aquellos hitos de mediados de siglo XX que derivaron en lo que ya Borón (1999) denunciara como el “olvido de los clásicos”, y que para nosotros representa un verdadero “epistemicidio” de los discursos de la teoría política clásica (antigua y medieval) y moderna. Este “olvido” fue gestado por la tendencia empirista que dominó la Ciencia Política desde mediados de siglo XX. A esta hegemonía del conductismo se refiere Borón (1999), cuando especifica la distinción entre Filosofía Política, Ciencia Política y Teoría Política. En esa línea también se encuentran las definiciones de Bobbio (1989) quien expresa que la diferencia entre filosofía política y ciencia política se centra en ciertas pretensiones metodológicas de contrastación empírica y validez técnica de los procesos de investigación y construcción de conocimiento. Tal como vimos, el auge del modelo de Germani en Argentina se inserta también en el marco de estas pretensiones de cientificidad, que tal como expresara Grüner (1996) le han costado a nuestra academia el desentenderse por décadas de uno de sus géneros más preciados: el ensayo. Y en Trabajo Social implicó el predominio de ciertos enfoques funcionalistas que operaron en detrimento de otras tradiciones. De esta forma, el empirismo conductista que hegemonizó el debate sobre lo político en la academia internacional y nacional desde mediados de siglo XX, implicó el abandono de los clásicos de la teoría política, (bajo argumentos falaces como el de su “pre-cientificidad”) entendiendo por clásicos, al *corpus* de autores de filosofía política antigua, medieval y moderna que construyeron discursos muy potentes para pensar lo político.

¿Por qué el Trabajo Social, una profesión gestada en el marco del capitalismo moderno, con una historia que traspasa (y no por mucho) una sola centuria, debería preguntarse por las discusiones fechadas en la edad antigua, medieval o moderna? ¿Por qué el Trabajo Social, una profesión que es caracterizada mayoritariamente como un oficio del hacer, como una práctica social, debería preocuparse por los aportes de la filosofía? Ríos de tinta han buscado combatir los presupuestos que sostienen estos interrogantes. Baste decir que el Trabajo Social interviene en lo social, y si abordamos lo social debemos conceptualizarlo como esa dimensión constitutiva de la subjetividad y de la política, de los padecimientos

individuales y de las desigualdades colectivas, que no apareció hace un siglo ni dos, sino desde el momento mismo que emergió el sujeto humano. Lo social y lo político han sido unos de los objetos centrales de la filosofía griega, del pensamiento medieval, y de los contractualistas modernos, y en las narrativas contemporáneas suenan (si logramos detenernos a escuchar) los ecos de estos grandes discursos (o el vacío que un silencio inmerecido de los mismos nos devuelve), discursos que aunque hoy no circulen de forma preeminente, han cincelado el mapa sobre el que después circularían cientos de teorías relativas a estos temas. A su vez, el Trabajo Social es una profesión que efectivamente es del orden de la intervención, del hacer, pero de un hacer que solo en tanto es fundado, puede ser enunciado como ejercicio profesional. La filosofía y otras disciplinas hermanas han gestado potentes discursos académicos sobre lo social y lo político. Nuestra propia disciplina, de forma más o menos activa, más o menos interdisciplinar, ha contribuido en el tejido de esos discursos sobre el Estado y lo político.

Venimos describiendo cómo el conductismo imperante a mediados de siglo XX apostó a una separación tajante entre pensamiento filosófico y científico. La distinción entre filosofía política y ciencia política ha sido trabajada por Bobbio quien, luego de aludir a las dos formas de abordar el estudio del Estado (historia de las instituciones o historia del pensamiento) afirma que: "... el inmenso campo de investigación [sobre el Estado] está dividido entre dos disciplinas didácticamente diferentes: la filosofía política y la ciencia política. Como todas las distinciones convencionales, también ésta es lábil y discutible." (Bobbio, 1989: 70) El autor asocia la filosofía política con el estudio de los fundamentos del poder político, la búsqueda de la mejor forma de gobierno y la distinción entre ética y política. Y vincula a la ciencia política con el cumplimiento de criterios ante todo de orden metodológico como son la verificación, la causalidad y la evaluatividad. Por último, distingue a su vez dos corrientes de estudio en relación al Estado como son la jurídica y la sociológica. Vemos cómo las premisas del pensamiento positivista horadan la rica tradición de la filosofía política pasada y presente. Así el apogeo del conductismo y de los modelos científicistas de clara inspiración positivista, decretaron la muerte de la Teoría Política Clásica y

Moderna, por su sesgo filosófico e histórico, y la necesidad imperiosa de bregar por una Ciencia Política empírica. Para Velasco Gómez (1999) esta distinción entre Teoría Política y Ciencia Política se basaba en una serie de postulados epistemológicos que pueden sintetizarse en el interés por la descripción, explicación y predicción, el rechazo al carácter normativo de la filosofía política y la importancia de la contrastación empírica. Sin embargo, más allá del predominio indiscutible a mediados del siglo XX de la propuesta de la Ciencia Política empírica, la Teoría Política no desapareció sin más del campo académico.

“Las posiciones filosóficas de los autores como Wolin, Strauss, o Taylor reivindicaban una concepción del auténtico conocimiento científico incompatible con las pretensiones científicas de la ciencia política. Para todos estos autores el auténtico conocimiento político está contenido en las tradiciones milenarias de pensamiento originadas desde la Antigua Grecia, tradiciones que amenazan ser sustituidas por la nueva ciencia política positivista.” (Velasco Gómez, 1999: 12)

Vemos entonces que la tensión que organiza esta disputa entre Teoría Política y Ciencia Política es la pretensión de científicidad, medida de acuerdo a los parámetros del pensamiento positivo cuyas bases se fundaron con el racionalismo moderno que se instauró a partir de los siglos XVI y XVII, imponiéndose luego en los siglos XVIII y XIX en las nascentes ciencias sociales, y logrando hegemonizar el campo del estudio de lo político en la ciencia política anglosajona desde mediados de siglo pasado. Frente a esta situación Borón se pregunta:

“¿Qué ha ocurrido con la teoría política, que en el extravío del auge conductista arrojó por la borda a una tradición de discurso de dos mil quinientos años para sustituirla con estériles artefactos estadísticos o una absurda modelística fundada sobre supuestos completamente ilusorios, tales como la racionalidad de los actores, el ilimitado acceso a toda información relevante y sus grados efectivos de libertad?” (Borón, 1999:3)

El autor toma nota de las propuestas de mayor peso en las ciencias sociales y políticas en las últimas décadas. Si bien para la segunda década del siglo XXI la sociología funcionalista, el conductismo y los modelos estadísticos anglosajones

han perdido algo de su poder en nuestro país³⁴, la pregunta del autor lamentablemente sigue teniendo vigencia.

Este intento de realizar cierta justicia intelectual implica entonces reponer algunos de los aportes de la Teoría Política Clásica y Moderna. Retomar algunas coordenadas de estas reflexiones cobra especial sentido en tanto esta tesis se propone detectar los discursos que circulan (y aquellos que no) en la formación de grado en Trabajo Social permitiendo visualizar en teorías contemporáneas la potencial influencia de los pensadores clásicos y modernos. También este capítulo nos permitirá reconocer *a posteriori*, en el análisis de los programas de asignaturas relativas al Estado, el Poder y la Política, y en las encuestas a estudiantes, la presencia o ausencia de autores o nociones de la Teoría Política Clásica y Moderna.

Una observación sobre la tradición clásica, es que la misma se caracteriza por el hecho de que la reflexión sobre el orden político es concebida simultáneamente como una indagación de carácter moral. Para Borón (1999), el examen de la vida política y el Estado es inseparable de su valoración. Así, desde Platón hasta Maquiavelo, el estudio de lo político implica la indagación de los fundamentos de la buena vida. El autor remarca que mal podríamos entender la obra de Platón y Aristóteles, San Agustín, Marsilio, Santo Tomás de Aquino, Lutero y Tomás Moro al margen de esa premisa. De esta forma, el estudio de la política es en la naciente filosofía política griega el estudio de la vida, de la vida en común, y de los valores que deben protegerse y fomentarse para la misma. La verdad, lo bello y lo bueno se entrelazan, siendo la filosofía una práctica ética y estética.

4. De las genealogías disciplinares a las presencias (y ausencias) curriculares.

Hemos hilvanado algunas reflexiones sobre la invención del discurso académico sobre lo político en tiempos de Ilustración, la emergencia de la Teoría Social, y las inflexiones de esa genealogía, reparando en los procesos de configuración de los

³⁴ Pérdida relativa de su influencia que se debe entre otros factores a la batalla que los enfoques posestructuralistas, neomarxistas, biopolíticos y del pensamiento descolonial vienen dando. Sobre estas corrientes de pensamiento nos detendremos en los próximos tres capítulos.

dispositivos específicos de construcción de estos discursos (las disciplinas académicas que se fundaron y legitimaron a lo largo del siglo XX, puntualizando en la Ciencia Política, el Trabajo Social y el campo del *curriculum*).

Hicimos especial hincapié en la tesis de Borón relativa al “olvido de los clásicos” que operó el auge del cientificismo conductista, y el saldo que este hecho implicó en tanto supuso minorizar esos grandes discursos sobre lo político de la filosofía política. Estas notas se explican en tanto para nosotros los discursos son prácticas situadas, y su análisis no puede ser escindido de los dispositivos en los cuales los mismos emergen y circulan, en este caso, las disciplinas académicas. Desde una perspectiva foucaultiana, la genealogía implica detenerse en las ausencias, y es por eso que hemos hecho el esfuerzo de reponer lo no dicho, lo olvidado.

Adelantando el análisis relativo a los discursos que circulan en la formación en Trabajo Social sobre el Estado, el Poder y la Política, que a partir del próximo capítulo iremos desplegando de manera sistemática, queremos precisar algunas cuestiones ligadas directamente con las reflexiones expuestas en este capítulo.

Nos resulta interesante preguntarnos respecto de lo político como objeto disciplinar. Trabajamos bajo el supuesto de que aún hay dudas respecto de nuestra pertinencia disciplinar como trabajadores sociales para abordar el estudio del Estado y de la política, en tanto hay quienes aún presuponen que estos temas son pertinencia exclusiva de otras disciplinas. A su vez, creemos relevante preguntarnos qué asignaturas (vinculadas a que disciplinas) son las que enseñan estos contenidos sobre el Estado y lo político. Por último, nos parece de especial interés cuestionarnos respecto de las referencias disciplinares de los autores que se leen a la hora de estudiar estos contenidos. En esta línea presentaremos algunos de los resultados que el análisis del trabajo de campo nos ofreció en relación con estas preguntas, observando en los procesos curriculares las marcas de estas genealogías disciplinares.

El Estado, el Poder y la Política, aparecen como elementos constitutivos del *curriculum* explícito en tanto “contenidos” a enseñar. Su rastreo en los planes de estudio y programas, así como por las referencias que sobre los mismos nos dieran los docentes entrevistados, será el insumo primero para realizar el pasaje de pensar lo político como “contenido” a enseñar, a entender lo político como

constelación de “discursos”, provenientes de diversas tradiciones epistémicas, resignificados, o incluso gestados en nuestra disciplina, que implican también diferentes maneras de entender la propia intervención profesional. Los discursos, tal como hemos referido en el capítulo I, incluyen a los contenidos, le otorgan un sentido, una orientación, los exceden y a la vez los implican en una cadena significativa que moldea no solo saberes, sino también subjetividades.

Una de las unidades de análisis de esta tesis son los planes de estudio de las seis carreras que componen la muestra, y dentro de cada uno de ellos, un conjunto de asignaturas que abordan el estudio del Estado y/o de lo político. Un criterio muestral de este *corpus*, que estuvo constituido por un total de veinte asignaturas de las distintas carreras, fue la exclusión de asignaturas denominadas comunmente como “troncales” o “específicas”³⁵ de Trabajo Social. Esta definición, polémica, de prescindir del análisis de las mismas, se sustenta en el criterio de tomar asignaturas que aborden de manera explícita, directa y primordial la temática que trata esta tesis. Esta decisión se refrendó al leer los contenidos mínimos de las materias “troncales”, observando que la tendencia general de los mismos (si bien tenían puntos de relación con nuestro problema) no se orientaba de manera primera y directa al estudio de las nociones que aquí analizamos. Por otra parte, la extensión del objeto (analizar la formación en Trabajo Social en su extensión nacional, y trabajar con una muestra de seis carreras) imprimió una orientación extensiva al estudio que privilegió dar cuenta de tendencias generales, y no intensiva, en tanto el enfoque fue exploratorio. Antes de avanzar en el análisis del corpus construido, queremos incluir las referencias que los propios estudiantes hicieron, frente a la pregunta de ¿en qué asignatura viste contenidos asociados al Estado, el poder y la Política?

4.1 Asignaturas donde se trabajan contenidos asociados a Estado, Poder y Política según los estudiantes

Consultamos a los estudiantes si en alguna de las asignaturas cursadas trabajaron contenidos asociados a estos tres términos, siendo para cada caso las opciones

³⁵ Sin embargo constituyen una excepción las asignaturas denominadas “Políticas Públicas” o “Políticas Sociales” que en algunos casos se asocian a áreas específicas de nuestra disciplina y que sí fueron incluidas por su relación directa con nuestro tema.

posibles: sí, no, no sé. En caso de optar por sí, se les pidió que expliciten en qué asignaturas estudiaron cada una de estas categorías y qué contenidos recuerdan.

En relación con Estado, encontramos que de los ciento diecinueve encuestados sólo dos respondieron negativamente, es decir que el 99% de los estudiantes afirma haber trabajado el concepto de Estado en alguna(s) materia(s). Respecto de Poder, cinco respondieron negativamente, uno respondió “no sé”, y una respuesta figura sin datos. Es decir que la tendencia se mantiene, siendo en este caso un 94% el valor de las respuestas afirmativas. En relación con Política, un 93% de las respuestas fueron afirmativas. Vemos entonces que una amplia mayoría, cercana al total de los encuestados, percibe que estos conceptos han sido enseñados. Esta tendencia se mantuvo en las seis carreras relevadas. Si atendemos a las respuestas respecto de las asignaturas en las que esos temas fueron abordados, observamos que hay diferencias entre las distintas unidades académicas.

En el caso de la UNaM el plan de estudios cuenta con treinta y dos asignaturas. Si restamos el trabajo final de grado y dos de los tres seminarios optativos (ya que para esta cohorte de estudiantes relevados a la fecha de recolección de datos sólo se había impartido uno de los tres), nos quedan veintinueve asignaturas. De éstas, catorce fueron seleccionadas como materias en las que se trabajó algunos de estos tres conceptos. Es decir que para los estudiantes, aproximadamente la mitad de las materias cursadas han tratado alguno de estos conceptos. Las asignaturas con las que más referencian estas categorías son Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, Filosofía Social y Política, Ciencias Políticas. Cabe aclarar que hubo tres estudiantes que para estas tres categorías afirmaron que fueron tratadas en las materias “Trabajo Social” y en los “talleres” sin discriminar a cuáles aludían. Estas respuestas por ese motivo no pudieron ser incluidas en la tabla. Sin embargo si sumamos estas tres respuestas a las que afirman que estas categorías fueron trabajadas en alguna de las materias troncales o de Trabajo Social, tenemos que un 40% de la muestra ha detectado en asignaturas específicas de Trabajo Social, contenidos vinculados al Estado, al Poder o a la Política.

Por su parte, respecto de la UNC, sabemos que su plan de estudios cuenta con treinta y cinco asignaturas obligatorias (a las que se suman seminarios y cursos libres). De éstas diecinueve fueron seleccionadas como materias en las que se

trabajó algunos de estos tres conceptos. Es decir que para los estudiantes, más de la mitad de las materias cursadas han tratado alguno de estos conceptos. Las asignaturas que concentraron las respuestas fueron “Teoría Política, Democracia y Estado argentino” y “Políticas sociales del Estado”. Cabe aclarar que algunos estudiantes consignaron como respuesta frases del tipo: “todos los años”, “en casi todas las materias”, aludiendo a que eran conceptos transversales en la formación. A su vez en nueve ocasiones se nombró a las “troncales” o “específicas” y en tres a las “prácticas”.

En la UNPSJB, hemos calculado que, de acuerdo a las respuestas de los estudiantes, el 37,5% de las materias cursadas han tratado alguno de estos conceptos. Sociología Política, Economía Política y Política Social, fueron las materias más nombradas. Aparecen también asignaturas específicas como Trabajo Social I, II, III, IV, pero en una frecuencia menor.

En la UNLa, el plan de estudios cuenta con treinta y un asignaturas. Si restamos los seminarios optativos (ya que no todos los estudiantes cursaron los mismos seminarios, y se renuevan periódicamente), nos quedan veintisiete asignaturas. De éstas, quince fueron seleccionadas como materias en las que se trabajó algunos de estos tres conceptos. Es decir que para los estudiantes, algo más de la mitad de las materias cursadas han tratado alguno de estos conceptos (un porcentaje similar al de Posadas y Córdoba). Las materias que más referenciadas tienen los estudiantes en relación con estos temas es Estado y Políticas Públicas, y en segundo término, Políticas Sociales.

En el caso de la UNLP, sobre un total de veintitrés asignaturas quince fueron seleccionadas como materias en las que se trabajó algunos de estos tres conceptos. Es decir que para los estudiantes, el 65% de las materias cursadas han tratado alguno de estos conceptos. Éste es un porcentaje muy elevado, y superior al de todas las otras carreras relevadas. Por otra parte cabe aclarar que hubo una tasa de respuestas muy alta, es decir que casi todos los estudiantes pudieron expresar en qué materias se trabajaron estos conceptos. Fueron muy reducidas las respuestas “sin datos”. Por último, algunos estudiantes respondieron “en todas las materias”. Esta respuesta no se contabilizó como válida (es decir que no se le asignó un punto a cada asignatura, ya que las respuestas que se consideraban válidas eran

aquellas que expresamente nombraban las asignaturas), pero no deja de ser un dato que algunos estudiantes perciban que estos temas sean transversales. Otro dato de relevancia es que las asignaturas que podemos denominar “específicas” (es decir las denominadas “trabajo social”), fueron seleccionadas por muchos estudiantes. Es decir que, una primera aproximación nos permite inferir que tanto en las propuestas docentes como en las percepciones de los estudiantes, el Estado, el Poder y la política no son temas de “otras disciplinas”, sino que forman parte de nuestra especificidad. Esta lectura sólo se observó en esta carrera, siendo la tendencia inversa la que pudo detectarse en las otras unidades académicas.

En el caso de la UNCa, el plan de estudios cuenta con treinta y seis asignaturas. De éstas, diez fueron seleccionadas como materias en las que se trabajó algunos de estos tres conceptos. Es decir que para los estudiantes, menos de un tercio de las materias cursadas han tratado, al menos de forma explícita, alguno de estos conceptos. Éste es un porcentaje muy inferior al del resto de las Unidades académicas. De todas formas, también es cierto que es la carrera relevada con más materias, lo que hace que el valor relativo de materias vinculadas con este tema se vea reducido. Por otra parte cabe aclarar que hubo una tasa de respuestas muy alta, es decir que casi todos los estudiantes pudieron expresar en qué materias se trabajaron estos conceptos. Fueron muy reducidas las respuestas “sin datos”. Por último, algunos estudiantes respondieron “en todas las materias”. También fue compleja la tabulación en las materias “numeradas” (Política social I y II, Sociología I, II, III, y las asignaturas de Trabajo Social que también están numeradas) ya que en algunos casos los estudiantes solo escribieron “política social”, “trabajo social” o “sociología” sin precisar a cuál(es) de las asignaturas hacían alusión³⁶. Otro dato es que las asignaturas que podemos denominar “específicas” (es decir las asignaturas denominadas “trabajo social”) no fueron seleccionadas de forma significativa. De hecho solo dos estudiantes las nombraron: Trabajo Social V para la categoría Estado, y otro que nombró “las

³⁶ Para reducir este sesgo se construyeron los siguientes criterios: En el caso de sociología, se tomó como sociología I en todos los casos. En el caso de Políticas Sociales, se sumó un punto en cada una de las dos asignaturas cuando el estudiante no precisaba a cuál aludía. En el caso de Trabajo Social, solo fue citado por dos estudiantes: uno no especificó a cuál de las asignaturas refería, y esta respuesta no se contabilizó. El otro estudiante consignó el nivel de la materia (Trabajo Social V) con lo cual no hubo inconveniente alguno con este caso.

trabajo social” pero al no especificar cuál de las materias era, no fue computado. Las materias más evocadas fueron Política Social I y II, Ciencia Política y Sociología I.

Haciendo un promedio de los porcentajes de cada carrera, vemos que aproximadamente la mitad de las asignaturas se vinculan para los estudiantes con estos conceptos. Por otra parte, la lectura de los datos consignados nos permite inferir que la tendencia mayoritaria en las percepciones de los estudiantes es que el Estado, el Poder y la política no son temas centrales de las asignaturas específicas de Trabajo Social, o al menos, pareciera existir el supuesto de que el ámbito “natural” para estudiarlas no es el disciplinar.

4.2 Referencias disciplinares de las asignaturas

En la siguiente tabla se lista nuestro *corpus* de análisis, compuesto por los programas de las asignaturas que hemos seleccionado, siguiendo el criterio de que las mismas aborden, de manera directa y explícita, alguno de los tres objetos de nuestro análisis: el Estado, el Poder y la Política. Podremos ver en la denominación de estas materias, la marca de las disciplinas cuyas genealogías trazamos. La tabla también ofrece datos para caracterizar dichas asignaturas. Cabe aclarar que la selección realizada estuvo orientada en algunos casos por directivos de las carreras relevadas que sugirieron modificaciones en el *corpus* pre-elaborado.³⁷

Tabla n°1: Asignaturas vinculadas a los temas de Estado, Poder y Política según carrera, año de cursada, modalidad y cantidad de horas anuales

n°	Universidad	Asignatura	Año	Modalidad	Horas anuales
1	UNaM	Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado	1	cuatrimestral	60
2		Filosofía Social y Política	1	cuatrimestral	60

³⁷ Vale mencionar que fue harto complejo el armado del *corpus*, dado que en muchos casos no pudo darse de forma directa con los programas de las asignaturas durante el trabajo de campo, ya que no estaban disponibles en las fotocopadoras o los departamentos. Así, seis de los veinte programas fueron conseguidos con posterioridad, a partir de la solicitud vía mail a directivos, docentes u otros contactos con las unidades académicas. A su vez, uno de los programas que estaba incluido en la primera construcción muestral (Política Social de la UNLa) debió ser excluido por no haber podido acceder al mismo.

3		Políticas Económicas y Rol del Estado	1	anual	90
4		Procesos políticos, económicos y sociales a partir del siglo XX	2	cuatrimestral	60
5		Ciencias Políticas	3	cuatrimestral	60
6		Políticas Sociales	4	cuatrimestral	90
7	UNC	Configuración Social contemporánea	1	anual	96
8		Teoría Sociológica y Modernidad	1	anual	96
9		Teoría Social Contemporánea	2	anual	64
10		Teoría Política, Democracia y Estado en Argentina	3	cuatrimestral	64
11		Políticas Sociales del Estado	4	anual	64
12	UNPSJB	Sociología Política	1	anual	S/d
13		Administración de Proyectos	4	cuatrimestral	S/d
14	UNLP	Introducción a la Teoría Social	1	cuatrimestral	S/d
15		Estructura Social y Problemas Sociales Argentinos	3	anual	128
16		Política Social	4	anual	128
17	UNLa	Estado y Políticas Públicas	1	cuatrimestral	S/d
18	UNCa	Ciencia Política	1	cuatrimestral	60
19		Políticas sociales I	2	cuatrimestral	60
20		Políticas Sociales II	3	cuatrimestral	60

Como podemos observar, existen diferencias en la cantidad de asignaturas por Universidad que componen la muestra. Esto se debe, en principio, a la disímil presencia de materias que se especialicen en el estudio de lo político, aspecto al que hemos aludido en el capítulo anterior al analizar los planes de estudio. Vemos así que la UNaM, la UNC y la UNLP presentan el número más elevado de asignaturas que convocan de forma directa los ejes centrales que aquí analizamos (algunas en su misma denominación remiten al Estado o lo político, otras han sido seleccionadas al leer los contenidos y objetivos, observando el tratamiento prioritario que dan a estos temas), siendo los casos de la UNLa y la UNPSJB los que menos asignaturas aportaron al muestreo general.³⁸ Los datos relativos a la

³⁸ Siguiendo las aclaraciones que consignamos en el pie de página anterior, cabe recordar el carácter exploratorio del estudio, y el criterio cualitativo de la muestra (y no representativo en términos estadísticos) ambos aspectos fundamentados en el capítulo precedente. Aludir a estas cuestiones tiene por objeto reconocer que esta muestra se ofrece como un *corpus* de análisis que permite una primera aproximación a la problemática de la formación en torno al Estado, el Poder y la Política. No implica un estudio exhaustivo de los contenidos, sino el mapeo de las coordenadas en términos de objetivos, unidades temáticas, bibliografía, el ordenamiento de tendencias prevalentes y otras minoritarias. Estas descripciones permitirán a potenciales futuras investigaciones la elaboración de problemas e hipótesis de corte no ya exploratorio-descriptivo,

cantidad de horas y condición (cuatrimestral y anual) permiten poner en contexto los contenidos de las asignaturas que a continuación analizaremos. Los programas analizados fueron los vigentes en el año 2013 en el caso de la UNaM y los utilizados en el 2015 en el resto de los casos. Esto explica también la ausencia en el *corpus* de asignaturas que sí figuran en las mallas curriculares de los planes de estudio que analizamos³⁹.

Hemos podido notar en el análisis de las mallas curriculares, que las asignaturas que abordan el estudio del Estado, el Poder y la Política se vinculan con el campo sociológico en primer término en siete de los veinte casos. Cabe aclarar que no se incluyó en ningún caso materias de Sociología que no tomaran el estudio del Estado y lo político, sino que las asignaturas seleccionadas abordan elementos de la Teoría Social vinculadas directamente con nuestro problema de investigación. En segundo lugar encontramos seis materias denominadas Políticas públicas o Políticas sociales. Veremos a lo largo de la tesis, que estos elementos tendrán un peso específico muy fuerte en los discursos de los docentes y los estudiantes, cada vez que se les pregunte sobre sus concepciones sobre el Estado y lo político. El tercer sitio lo ocupa la Ciencia política con tres asignaturas, y por último cuatro materias que se vinculan con otras cuatro disciplinas: filosofía, economía, demografía y administración. Vemos de alguna manera en estos datos, un hallazgo que refrenda la tesis de Borón relativa al epistemicidio del pensamiento filosófico para abordar el estudio sistemático de lo político: una sola asignatura se vincula directamente a la filosofía. Si bien como podremos observar luego, existen otras materias de filosofía en las carreras relevadas, éstas no abordaban el análisis de lo político.

4.3 Referencias disciplinares de los autores de la bibliografía de los programas

A lo largo de la tesis iremos consignando el análisis relativo a tres elementos de los programas de las asignaturas: sus objetivos, sus unidades temáticas y su bibliografía. Aquí nos detendremos en un primer elemento que es el de las

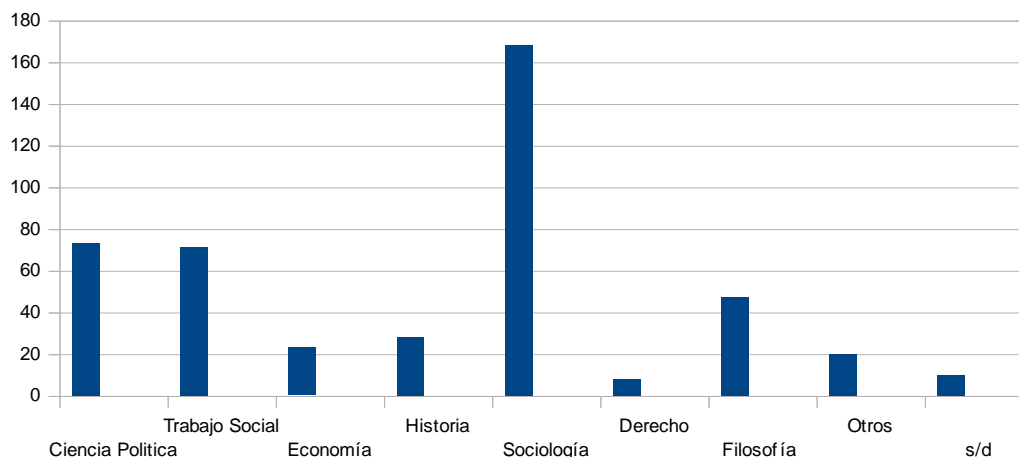
sino comparativo, analítico o incluso, explicativo.

³⁹ Nos referimos a materias como Teoría del Estado de la UNLP, que están previstas en el nuevo plan de estudios aprobado en 2015 pero que aun no están desarrollándose ya que recién en este ciclo 2016 el plan inicia con las asignaturas de primer año.

referencias disciplinares de los textos. En tanto en este capítulo buscamos reconstruir las genealogías disciplinares, lo que intentaremos visibilizar aquí, es la presencia y ausencia de diferentes disciplinas en el *corpus* de textos que se citan en cada programa. Se relevaron cuatrocientos cuarenta y ocho textos, lo que representa la totalidad de la bibliografía consignada en los veinte programas analizados. Esto nos da un promedio de veinticuatro textos por asignatura. Sin embargo pudimos observar diferencias sustanciales en la cantidad de textos por materia, desde diez a más de cuarenta referencias bibliográficas. Respecto de los autores, se relevaron doscientos noventa y dos, siendo la mediana de frecuencia 1 por autor, y la media 1,5. Esto implica reconocer que la tendencia fue la diversidad de autores. Encontramos de todas formas autores con mayor cantidad de obras, siendo el caso de mayor frecuencia un total de doce textos (de autoría de la colega integrante de las cátedra donde los mismos se ubicaron).

La propuesta de analizar las pertenencias disciplinares de los textos relevados, deviene de nuestro posicionamiento en términos de qué es un discurso y que implica su análisis. Retomando algunas ideas del capítulo I, sabemos que diversos autores insisten en incorporar al análisis de los discursos una serie de elementos que habitualmente llamamos contextuales, pero que en realidad son constitutivos de los mismos (Verón, 1993; Fairclough, 2008; Van Dijk, 1999). Así cada disciplina cuenta con sus mecanismos internos y externos de control del orden del discurso (Foucault, 1992a), que moldean las ideas que exhiben y sus alcances. Así este análisis que en principio es cuantitativo, lo es también en algún punto semiológico y también epistémico, en tanto pretende cualificar estas prevalencias para reconocer acentos en la formación en Trabajo Social. En este capítulo, dedicado a las genealogías disciplinares y sus efectos discursivos, nuestro interés está en recuperar la pertinencia disciplinar de los autores de todos los textos de las veinte materias relevadas.

Gráfico n°1: Distribución de la Bibliografía obligatoria de las asignaturas según disciplina de referencia del autor/a.



Como puede observarse, si bien hay una distribución algo dispersa en los cuatrocientos cuarenta y ocho textos relevados, la mayoría de los mismos remiten a la Sociología, siendo las disciplinas que le siguen Ciencia Política y Trabajo Social. En cuarto lugar se ubica Filosofía (donde de los cuarenta y siete textos de esta disciplina, veintitrés son de Filosofía Política). Ninguno de los textos filosóficos remite a la filosofía antigua o medieval. Nuevamente, este dato refrenda la tesis de Borón, del “olvido de los clásicos”. Historia seguiría en un quinto lugar, en sexto Economía y por último Derecho, con sólo ocho textos. Dentro de la columna “otros” hemos agrupado disciplinas que se hicieron presentes sólo en un texto, como Ecología, Estadística, Educación, Epidemiología, Epistemología, Geografía, Teología, y Relaciones Internacionales; Comunicación con dos textos, y Administración y Demografía, ambas con cinco. Es decir que en los programas aparecen textos de dieciocho disciplinas diferentes. La prevalencia de textos pertenecientes a Sociología se replica en todas las carreras. Este hallazgo, unido a la proporción menor de textos de Ciencia Política por un lado, y de Filosofía y Filosofía Política por otro, nos permite realizar algunas lecturas. En primer término, cabe formular un interrogante respecto de la relación entre la Sociología y el Trabajo Social. La tematización de este vínculo comporta sin dudas una serie de debates epistemológicos, entre los que figuran el particular

estatuto del Trabajo Social, y las disquisiciones respecto de si el mismo es una ciencia, una disciplina o una profesión⁴⁰. De esta forma, aparecen una serie de posturas que otorgan al Trabajo Social el rol de la “puesta en práctica” de los saberes “sociales”, siendo asociado menos a una disciplina que a una práctica o tecnología. Desde esta perspectiva la Sociología produciría saberes que el Trabajo Social podría aplicar.⁴¹ Esto implicaría que la producción teórica queda en manos de otras disciplinas. Aludiremos a estos debates en el capítulo IV, donde problematizaremos hipótesis y datos que muestran cómo aun circulan discursos que afirman que al Trabajo Social le compete lo metodológico y lo práctico, no lo teórico. Vemos en este estudio bibliográfico que la dimensión teórica pareciera abordarse a través de asignaturas asociadas a otras disciplinas, entre ellas, la Sociología. Esta idea de vincular al Trabajo Social con la aplicación de saberes o de técnicas, ha sido encontrada en algunos puntos de los planes de estudio. Y también en el discurso de los estudiantes, tal como veremos a lo largo de esta tesis. Frente a estos posicionamientos empiristas, nuestra mirada se ubica desde otro lugar, en el que el Trabajo Social se inserta en las ciencias sociales haciendo su aporte, ubicando su especificidad en el campo de las relaciones sociales (González Saibene, 1996), produciendo prácticas y discursos desde diferentes ámbitos de intervención, que, tal como sugiere Aquín (2006) se despliegan en tres áreas, desde el abordaje de la cuestión social, a la intervención en el ámbito de la docencia y formación de cuadros profesionales, como también en la producción de conocimientos a través de la investigación científica. En ese marco el debate sobre lo político excede cualquier pertenencia disciplinar, atravesando todas las profesiones y rebasándolas, en tanto lo político contiene a lo común que se litiga. Esto implica entenderlo como el espacio de construcción de subjetividades mediadas por lo social y atravesadas por las configuraciones de poder que se construyen históricamente. El Trabajo Social, que pone el foco en las relaciones sociales, puede y tiene que decir su palabra. No desde un lugar corporativo o escindido del resto de las disciplinas, sino construyendo un(os) discurso(s),

⁴⁰ Un punto de interés en estas discusiones es la reflexión respecto del (im) posible objeto del Trabajo Social, entendiéndolo como mito (González Saibene, 2007 y 2014).

⁴¹ Existen posicionamientos dentro de nuestra profesión que le asignan a la misma el rol de una “sociopraxiología”. Al respecto se puede consultar la obra de Fariás *et al*, 2015.

también políticos -en tanto dialogan con otros, se nutren de ellos, los nutren, y confrontan desde un lugar de inter-disciplina pero también de in-disciplina (Palermo, 2015)- que habiliten saberes- otros para comprender e intervenir en la cuestión social. Esta digresión busca complejizar la mirada relativa a los vínculos de nuestra profesión con la Sociología, y también las otras disciplinas que hemos detectado en la bibliografía de las distintas asignaturas.

En segundo lugar, para problematizar la presencia destacada de la Sociología en el *corpus* relevado, será menester sumar al análisis hasta aquí realizado de la invención del discurso académico sobre lo político, una serie de reflexiones sobre los discursos contemporáneos en torno al Estado, Poder y Política en las distintas disciplinas. A esa tarea destinaremos los capítulos V y subsiguientes, donde iremos hilvanando relaciones entre las teorías sobre lo político que circulan en la academia, y los datos relevados del trabajo de campo y el análisis documental.

Hemos visto hasta aquí algunas notas sobre la Teoría Política y la Teoría Social, en tanto grandes campos de construcción discursiva previos a la sistematización de las disciplinas sociales en el siglo XX. Así, observábamos cómo estos temas han sido objeto de análisis desde el siglo V A.C., a partir de figuras de la talla de Platón y Aristóteles. Estos aportes no figuran en ninguna de las asignaturas, así como tampoco los de la filosofía medieval. Se constata de esta manera la hipótesis de Borón, relativa al olvido de los clásicos, y el desuso de esas “máquinas de pensar” que construyera la Teoría Política Clásica.

Habiéndonos detenido en este capítulo en reconstruir las genealogías disciplinares de los discursos científicos sobre lo político, habiendo situado las presencias disciplinares más extendidas a la hora de habilitar discursos sobre lo político en el aula (donde observamos una presencia destacada de la Sociología y una presencia minoritaria de Trabajo Social), y habiendo detectado los “olvidos” de los discursos clásicos y modernos, retomaremos en los próximos capítulos otros elementos arrojados por el análisis de la bibliografía de los veinte programas relevados, relativos a las presencias y ausencias de los discursos contemporáneos sobre el Estado, el Poder y lo Político.

Capítulo III: La formación universitaria en Trabajo Social: datos y debates

Presentación

Abordar la problematización de los discursos que circulan y los que a modo de *curriculum* nulo quedan ausentes, en relación con el Estado, el Poder y la Política en la formación de grado en Trabajo Social, nos pone ante el desafío de contextualizar ese particular campo de relaciones sociales, políticas, culturales y económicas que es la Educación Superior y puntualmente la Universidad. Como todo objeto social, la Universidad es el resultado de una serie de procesos históricos que fueron sedimentando, y que condicionan en mayor o menor medida su devenir actual. Es por eso que en este capítulo ofrecemos un breve recorrido histórico de la Universidad en Argentina. Daremos cuenta de algunos de los debates nacionales e internacionales de la actualidad en relación con la educación universitaria. Precisaremos algunas notas sobre las seis carreras de Trabajo Social de seleccionadas en la muestra de esta investigación. Luego de conceptualizar la noción de formación, consignaremos una serie de datos de vinculados a la formación en Trabajo Social en nuestro país, dando cuenta, por último, de algunos de los debates centrales de nuestra profesión en relación con la formación profesional en los últimos años.

1. Breve reseña histórica de la Universidad en Argentina

Las instituciones condensan una serie de procedimientos, lógicas, discursos, que las constituyen y les imprimen una peculiar identidad. En el caso de la Universidad, nos encontramos con una institución que lleva en sí el peso de siglos de historia. Si nos circunscribimos a la Universidad argentina, entendemos que para comprender su presente es necesario pasar revista a una historia compleja, donde las características propias de la Universidad medieval europea son confrontadas con la cultura latinoamericana, y donde las relaciones entre historia social y política no pueden escindirse del devenir de los modelos educativos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.

Vemos que la historia de las universidades en Argentina, ha sido configurada por

el entrecruzamiento de factores económicos, ideológicos, pedagógicos y sociales, condicionando una gran cantidad de hechos políticos de gran envergadura para nuestra historia nacional. De esta forma podemos subrayar como bisagra entre el modelo colonial de universidad y la introducción de las ideas de la modernidad, a la generación del 80, que sentó las bases para edificar una universidad científicista, laica y positiva. “Es la concepción comteana que lucha contra el cielo helénico, las nubes teológicas y el racionalismo cartesiano; tradiciones éstas instaladas por la colonia en las universidades de Córdoba y de Buenos Aires.” (Vitarelli, 2010: 59). En el Estado Nación del siglo XIX, la Universidad pasa a la órbita estatal, comenzando a formar profesionales para la administración pública. Sus destinatarios fueron los sectores de élite, quedando su base social circunscripta a un sector reducido⁴². Se incorpora la dimensión de la investigación y la producción de conocimiento científico como una función de la Universidad. En el siglo XX, la Reforma Universitaria (1918) inicia un proceso de renovación y democratización con la incorporación del gobierno colegiado, en el cual la participación estudiantil no se remite únicamente a la vida académica sino que asume a su vez objetivos políticos. En la segunda mitad del siglo XX, la idea de Educación Superior comienza a instalarse, siendo asociada al traspaso de un modelo de Universidad de élite, a uno de masas. Este hecho no es específico de nuestro país, sino que se explica por un movimiento internacional de resignificación de los sentidos y funciones atribuidos a la Universidad. De esta manera, los distintos sucesos históricos de relevancia en estos procesos, deben ser leídos en el marco de los modelos vigentes de Universidad en el plano internacional, principalmente los modelos europeos británico, alemán y francés del siglo XIX, que impactaron en la configuración de la identidad universitaria de nuestro país, modelos que coexisten y compiten en las tradiciones mismas de las instituciones de Educación Superior⁴³. Tal como lo afirma Clark (1991), los

⁴² Es en este contexto en que se insertan los procesos fundacionales de la ciencia política argentina que desarrollamos en el capítulo relativo a las genealogías disciplinares

⁴³ Nociones como la de cátedra y claustro, aún vigentes en el léxico universitario, cuentan con siglos de existencia y remiten a una cosmovisión medieval, más allá de los procesos de resemantización a los que los discursos están sujetos a diario. Podríamos afirmar incluso que en varias de las discusiones de nuestros órganos de co-gobierno, estos modelos entran tácitamente en juego. Debatir por ejemplo la creación de pocos cargos con dedicación parcial o exclusiva, o

integrantes de las Universidades responden a una gran diversidad de culturas, entre ellas la de la disciplina a la que pertenecen, la de la profesión académica, la de la Universidad en la que trabajan y la del sistema académico de su país.

2. Sistema universitario argentino: datos y debates actuales

En este apartado nos focalizaremos en presentar una serie de datos actuales respecto del sistema universitario así como una serie de reflexiones respecto de la situación actual de la Educación Superior en Argentina.

2.1 Aspectos normativos y legales relativos a la Educación Superior

Comenzando por la regulación normativo-institucional de las Universidades, podemos decir que las mismas forman parte del Sistema de Educación Superior. Si bien son autónomas de acuerdo a nuestra Constitución Nacional, el Estado nacional coordina aspectos vinculados a la vida universitaria a través de la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) dependiente del Ministerio de Educación Nacional. El marco legal que regla el devenir universitario en nuestro país está compuesto por diversos instrumentos legales que van desde la Constitución de la Nación como parámetro primero, pasando por leyes nacionales, acuerdos del Consejo de Universidades, hasta las resoluciones ministeriales. Entre esta variedad de herramientas legales, daremos cuenta de la Ley que se aboca directamente a la Educación Superior, y de los debates tendientes a una nueva formulación de la misma en la actualidad.

La Ley de Educación Superior 24.521 (LES) sancionada en 1995, puede ser entendida como uno de los hitos en el marco de la llamada “reforma del Estado” ocurrida durante los gobiernos del Dr. Menem, y catalogada por parte del mundo académico y la opinión pública como reforma neoliberal. La LES tiene como antecedente directo, y como contexto normativo, la Ley Federal de Educación 24.195 sancionada en 1993, que implicó la reforma del sistema educativo, de acuerdo a los requerimientos de diversos organismos internacionales, tendiendo a

una mayor cantidad de cargos simples, implica el debate previo del lugar de la investigación dentro de las funciones Universitarias. La creación de nuevas carreras de corte profesional, la emisión de títulos intermedios, o la apuesta a crear nuevos Institutos especializados de investigación, también implica repensar qué modelo de universidad está en juego.

definir la Educación como un servicio y bien transable, adecuándose a la dinámica del mercado. Desde el inicio del proceso que abre la LES, ésta contó con la resistencia de gran parte del movimiento estudiantil universitario, los gremios docentes y los órganos de gestión de las Universidades, que a través de diversas medidas manifestaron su cabal rechazo a esta nueva reglamentación. Dentro de las críticas más fuertes que se le realizaran a la LES en el momento de su aplicación encontramos:

- La ausencia y/o insuficiencia de espacios de participación y debate donde los actores de la comunidad universitaria pudieran manifestar sus pareceres respecto de una nueva Ley de Educación Superior.
- El traspaso de la idea de Educación como Derecho, a Educación como Servicio (art. 2). De esta manera el Estado pasa a ocupar un rol subsidiario, y ya no de garante de un derecho.
- La puesta en igualdad de condiciones, en su artículo 1, entre Universidades Públicas y Privadas (así como instituciones de nivel terciario y universitario).
- La terminología de corte mercantilista (oferta educativa, demanda, calidad, recursos humanos, etc.) que denota su fuerte filiación al paradigma neoliberal
- La tendencia al autofinanciamiento de las Universidades (art. 59).
- Las restricciones a la autonomía universitaria, en relación a sus Estatutos, composición de los órganos de co-gobierno, contenidos mínimos y carga horaria de carreras de interés público (art. 29; 34; 36; 42; 43; 52).
- La implementación de estrategias de evaluación y acreditación externas a las Universidades.⁴⁴

Estas críticas y otras se hicieron presentes desde antes de la promulgación de la LES, y resistieron los procesos de aplicación de la misma. Diversas Universidades iniciaron acciones legales, entendiendo que la LES era inconstitucional. A su vez

⁴⁴ “La Ley de Educación Superior 24.521, sancionada en 1995, crea una agencia, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que es un organismo descentralizado, con autonomía funcional y autarquía presupuestaria, integrado por doce miembros propuestos como sigue: tres por el Senado de la Nación; tres por la Cámara de Diputados de la Nación; tres por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP); uno por la Academia Nacional de Educación y uno por el Ministerio de Educación. Sus mandatos duran cuatro años y para ser nominados deben contar con jerarquía académica y experiencia en la gestión universitaria.” (Pugliese, s/d)

el movimiento estudiantil organizó tomas de facultades, los gremios docentes implementaron una serie de medidas de fuerza, como paros, clases públicas, marchas de protesta. Estas instancias de resistencia siguieron su curso y se mantuvieron tanto durante los gobiernos neoliberales del menemismo y la alianza, que continuaron sus medidas de ajuste en Educación, recortando el 12% del salario docente y disminuyendo el presupuesto de las universidades. Si bien las medidas de fuerza no lograron impedir la implementación de la LES, sí fueron suficientes para resistir el intento de arancelamiento de la Universidad (fundamentado en artículos de autofinanciamiento de la Educación Superior de la LES) propuesto por López Murphy siendo ministro de la Alianza en 2001. Un punto importante de la reflexión respecto de la Ley de Educación Superior que aún hoy está en vigencia, es que la misma surgió en un contexto nacional de retraimiento del Estado y de privatización. Pero algunos autores insisten en destacar que durante el ciclo de gobierno kirchnerista, que concluyó en diciembre de 2015, se gestó otro contexto que brindó posibilidades diferenciadas para pensar la Educación Superior. Es así que desde el 2004 se viene discutiendo fuertemente la necesidad de una nueva Ley de Educación Superior:

“En el año 2007 los rectores de las Universidades Nacionales (...) acordaron una serie de principios básicos en un documento que servirá de base para la reforma. El pensamiento predominante actual desarrolla una concepción de la educación superior como bien público y social, con una noción de calidad en estrecha vinculación con la pertinencia social, que tenga el objetivo permanente de ampliar las fronteras del conocimiento en beneficio de la sociedad; (...) que sea inclusiva; y donde el Estado asuma un rol comprometido con la universidad pública y ésta se convierta en un instrumento de políticas públicas para lograr los objetivos de desarrollo del país con inclusión social.” (Astur y Larrea, 2009: s/d)

Es así que, si bien la mirada crítica a esta norma siempre estuvo presente, a partir del año 2005, en el marco de un nuevo gobierno, y en el contexto del debate de la Ley Nacional de Educación n° 26.206, la polémica respecto de las LES resurgió con fuerza. En este marco fueron sancionadas también la Ley de Financiamiento Educativo 26.075, y la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058, que explicitaron una mirada diferente de la Educación en el marco de un nuevo

proyecto de país⁴⁵, muy distante al que imperara en el momento de la sanción de la LES. La Honorable Cámara de Diputados de la Nación (HCDN), a través de su comisión de Educación, a cargo de la diputada nacional Adriana Puigross, ha organizado una serie de jornadas de debate, convocando a diversos actores involucrados como son la Federación de estudiantes Universitarios (FUA), el Consejo interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), así como de diversos intelectuales y asociaciones civiles vinculadas a la temática⁴⁶.

2.2 Debates internacionales y regionales relativos a la Educación Superior

En el contexto internacional, un hito fundamental de los tiempos contemporáneos fue el llamado proceso de Bolonia iniciado en 1999, que deriva en la creación del EEES.⁴⁷ El proceso de Bolonia se entiende en el contexto de la llamada “sociedad del conocimiento”, que se expresó en diversas declaraciones que enfatizan: la necesidad de convergencias en las políticas en materia de Educación Superior en Europa, la necesidad de reformas curriculares, la orientación a formaciones flexibles donde el intercambio de estudiantes y docentes que puedan circular por diversas casas de estudio sea facilitado y promovido. Estos horizontes reclamaban una serie de modificaciones estructurales, reformas normativas y financieras para fortalecer la dimensión tecnológica y la orientación a la homologación de títulos, entre otras cuestiones. Dentro de las críticas al proceso de Bolonia se enuncian la mercantilización de la Educación Superior, el desfinanciamiento, la falta de participación en los procesos de reforma, la visión del proceso de Bolonia como

⁴⁵ “...con el advenimiento del Gobierno del Presidente Kirchner, se inició una política de recuperación del compromiso del Estado con la universidad pública evidenciada en decisiones concretas. (...) por primera vez en muchos años se alcanzó el cumplimiento de las ejecuciones presupuestarias y se efectuaron incrementos en la inversión que han recompuesto los salarios docentes y de los trabajadores universitarios a un nivel importante que supone una señal clara de una voluntad política que puede definirse como opuesta a la que predominó durante la década anterior e implica un camino que deberá transitarse durante mucho tiempo.” (Pugliese, 2007: 8-9)

⁴⁶ Los documentos aportados por estos sectores se pueden consultar en el sitio web de la HCDN.

⁴⁷ El EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) fue creado en 1999. Comenzó sus actividades con nueve países signatarios, todos pertenecientes a la UE. En la actualidad cuenta con 47 países participantes. Tiene como objetivo armonizar los distintos sistemas educativos superiores de los países que integran la UE, bajo la premisa del cambio económico social y cultural que emerge a partir de la llamada economía y sociedad del conocimiento. Para más información puede consultarse su página web: <http://www.eees.es/>

una respuesta a las presiones y *lobby* del sector productivo-empresarial.

Diversas son las miradas desde América Latina respecto del fenómeno universitario Europeo, que se plasman en experiencias concretas muy diferenciadas que van desde el rechazo rotundo de la comunidad universitaria de Brasil a las reformas inspiradas en el proceso de Bolonia, a la recepción casi directa de los postulados del EEES en México. Algunos autores sostienen que “La influencia del Proceso de Bolonia en el sistema universitario argentino (...) ha sido escasa. Sin embargo, las dinámicas que dieron origen a Bolonia, también están presentes en países de desarrollo intermedio como el nuestro.” (Astur y Larrea, 2009:1) Estas autoras afirman que dentro de los procesos que evidencian la influencia de Bolonia en nuestro país se encuentran la acreditación y la movilidad. La primera implica la evaluación como política y está vinculada a la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521, a la que nos refiriéramos en párrafos anteriores; la segunda puede visualizarse en la aplicación de programas como el InterU (que es un sistema integral de apoyo a las universidades nacionales que promueve la cooperación y la articulación interuniversitaria, facilita el intercambio académico de docentes, investigadores, estudiantes y técnicos y propicia el uso eficaz y compartido de los recursos de las universidades públicas), y en el ámbito regional, desde los años noventa, programas como el de Cooperación Interuniversitaria (PCI), el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), las experiencias realizadas por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y el Consejo de Rectores para la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS). Los sucesos centrales de los últimos años en materia de integración fueron: la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008) celebrada en Colombia, que instituye la Educación Superior como bien público y social, derecho humano universal y deber del Estado; la Declaración de Guadalajara (2011), que hace hincapié en la defensa de la autonomía universitaria; y la creación de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA). En la actualidad, los debates que emergen a partir de la gestión de un nuevo gobierno nacional desde fines de 2015, remiten para el caso de la Educación Superior, a un

aparente renovada influencia del modelo de Bolonia en nuestro sistema. La tendencia que la SPU promueve, de reconocimiento de un sistema de créditos, de legitimación de carreras cortas que respondan a las exigencias del “mundo del trabajo”, van en esa línea.

Por último, uno de los debates centrales de la Educación Superior de este continente es, en palabras de Brunner (2008: s/d) su “tendencia endémica hacia la irresolución de la tensión entre legitimidad y efectividad”. Esto implica la convivencia del modelo de gobierno derivado de la Reforma Universitaria de 1918, propio de las Universidades Nacionales públicas, con los modelos empresariales de las universidades privadas. A su vez, entra en juego en este debate, el delicado tema de la autonomía universitaria, la tensión autoridad/participación⁴⁸, el impacto de las nuevas estrategias de democracia directa, la necesidad de operar con mecanismos efectivos y de rápida respuesta que chocan con las lógicas y mecanismos de la burocracia, etc.

2.3 Sistema universitario argentino: composición y datos actuales⁴⁹

Respecto de la composición del sistema universitario argentino, podemos decir que cuenta en la actualidad con ciento treinta y un Instituciones, las cuales se agrupan de la siguiente manera:

- Universidades Nacionales: 53
- Universidades Privadas: 49
- Institutos Universitarios Estatales: 7
- Institutos Universitarios Privados: 14

⁴⁸ El funcionamiento colegiado, y la necesidad de construir acuerdos y consenso, muchas veces se encuentra reñido con la necesidad propia de la gestión, de actuar de forma rápida: “La ineficacia de la autoridad frente a la administración de los sistemas de educación superior se funda principalmente en la resistencia de los sistemas educativos a la concentración de poder.(...) De allí la necesidad institucional de dividir el poder, apoyar la diversidad y legitimar el desorden, necesidad que Clark ha hecho famosa con un oxímoron que ha fascinado a los estudiosos del tema: las instituciones universitarias son anarquías organizadas”. (Peon, 2004:12)

⁴⁹ En el Anexo n°1 se puede leer una caracterización de cada una de las seis universidades que componen la muestra de esta tesis así como sus respectivas carreras de Trabajo Social (UNaM, UNC, UNPSJB, UNLP, UNLa, UNCa). El objetivo es poder brindar información contextual al lector respecto las particularidades de cada una de estas universidades, ofreciendo también una serie de datos relevantes en relación con la carrera de Trabajo Social de cada una de estas casas de estudio.

- Universidades Provinciales: 6
- Universidades Extranjeras: 1
- Universidad Internacional: 1⁵⁰

La existencia de estas ciento treinta y un casas de estudio demuestra el aumento notable de casas de estudio superiores en las últimas décadas, así como la complejidad de un sistema donde conviven instituciones de diverso tipo.

La primera década del siglo XXI en nuestro país dejó como saldo, en materia de políticas en Ciencia, Tecnología y Educación Superior, una serie de logros. Lugones *et al* (2010) analiza estos avances, entre los que podemos citar: la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT); ampliación del presupuesto para políticas científicas y universitarias, así como de recursos destinados al incentivo de docentes-investigadores; aumento del 55% en publicaciones científicas en período 2000-2008; aumento del número de becas doctorales CONICET en un 300% en el período 2004-2010; el Programa Raíces repatrió más de 700 científicos y tecnólogos que actualmente se desempeñan en Universidades del país, entre otros datos.

Ahora bien, entendemos que un cambio en la dirección de estas tendencias se está dando a partir de la asunción de un nuevo gobierno nacional. La actual gestión, asumida en diciembre de 2015, aún no ha manifestado abiertamente su posición respecto de un número importante de políticas educativas y científicas. Pero sí se han observado despidos en diferentes áreas vinculadas a los Ministerios de Educación y de Ciencia y Técnica. A su vez no se han actualizado las partidas presupuestarias a las Universidades (que, habida cuenta de los procesos inflacionarios y los aumentos exponenciales en los servicios básicos, genera problemáticas severas para responder a las necesidades materiales de estas instituciones). Por su parte, políticas emblemáticas como las que materializaron proyectos como el ARSAT están siendo desmanteladas. Dentro del campo de las ciencias sociales, ya en la primera reunión de 2016 del CODESOC (Consejo de Decanos de Ciencias Sociales), los decanos reunidos elaboraron un documento crítico sobre las nuevas orientaciones de la SPU, que implican recortes y

⁵⁰ Según datos extraídos de la página oficial de la SPU, enero 2016. URL: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/sistema-universitario/listado-de-universidades-e-institutos/>

retracciones en las políticas universitarias⁵¹. Y en la posterior reunión del CODESOC, celebrada en el mes de septiembre de este año en Mar del Plata, los debates se orientaron a la necesidad de que las ciencias sociales construyan mecanismos de investigación e intervención que interpelen el aumento exponencial de pobreza y desigualdad resultante de las medidas económicas de esta nueva gestión de gobierno. Por su parte, la declaración de inconstitucionalidad ocurrida en el mes de mayo de 2016, de la ley denominada “Puiggrós”, aprobada durante el último gobierno de Cristina Kirchner, que garantizaba la gratuidad de la Educación Superior, es otro hecho que expresa el cambio de rumbo en este tema⁵². En este contexto de re-instalación del discurso y la lógica del capitalismo neoliberal, la formación, en tanto proceso de construcción de legitimidad disciplinar (Cazzaniga, 2007) se ve interpelada, y reclama nuestro mejor esfuerzo reflexivo e interventivo.

⁵¹ En este comunicado, resultado de la XXV reunión plenaria del CODESOC del 22 de abril de 2016, los suscribientes afirmaban: “...señalamos nuestra profunda preocupación y la de nuestras comunidades, frente a las circunstancias que atraviesan las casas de estudios y los trabajadores de la educación superior. Que frente a ello, requerimos al Estado Nacional una recomposición del presupuesto asignado a las UUNN para el presente año. Que manifestamos nuestra solidaridad y acompañamiento al colectivo docente en el reclamo de recomposición salarial, convencidos que se requieren salarios que dignifiquen la tarea docente para jerarquizar la educación superior.” El documento puede leerse en: <http://www.fcedu.uner.edu.ar/?p=11064>

⁵² Nos referimos a la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en la Educación Superior n° 27.204, sancionada en octubre de 2015, que establece la gratuidad de los estudios superiores, fijando la prohibición de cualquier tarifa directa o indirecta. Mediante la modificación e incorporación de artículos bis a la Ley 24.521, establece la responsabilidad “indelegable y principal” del Estado respecto de la educación superior, considerándola un “bien público” y un “derecho humano”. Garantiza “la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas”. establece que “los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen”. Prohíbe “a las instituciones de la educación superior de gestión estatal suscribir acuerdos o convenios con otros Estados, instituciones u organismos nacionales e internacionales públicos o privados, que impliquen ofertar educación como un servicio lucrativo o que alienten formas de mercantilización”. La ley se aprobó a pesar de la oposición del bloque PRO en la cámara de diputados. Pero a poco de andar, la ley ya sufrió un embate. El juez Pablo Cayssials, en mayo de 2016, consideró inconstitucional esta ley, en tanto desde su visión implica un avance sobre la autonomía universitaria. (Datos extraídos de Télam: <http://www.telam.com.ar/notas/201511/126676-promulgan-ley-gratuidad-universidad.html>; y el Diario Página 12, 11/05/16:: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-299074-2016-05-11.html>)

3. La Formación de grado en Trabajo Social: datos actuales

Nos abocaremos ahora a enunciar una serie de datos relevantes sobre las particularidades de la formación en Trabajo Social, y a describir algunos de los debates centrales que la misma suscitó en los últimos tiempos.

3.1 Presencia de formación pública de grado en Trabajo Social en el sistema universitario nacional.

De las cincuenta y tres Universidades Nacionales (públicas), treinta y dos expiden el título de licenciado en Servicio Social o Trabajo Social, es decir que un 60% del total de las universidades públicas ofrece la carrera. De éstas, veintiséis cuentan con formación completa, y seis con ciclo superior (al que acceden trabajadores sociales egresados de instituciones terciarias). Las unidades académicas que cuentan con carrera en Trabajo Social se nuclean en la llamada FAUATS (Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social). Esta pertenencia no es inmediata ni obligatoria; para efectivizarse es condición que la unidad académica la solicite a la Federación, y cumpla con los requerimientos de participación en esta asociación civil. De las treinta y dos unidades académicas que otorgan el título, en la actualidad veintidós forman parte de la FAUATS.⁵³

3.2 Pertenencia de la carrera en Trabajo Social a diferentes Unidades académicas.

Un dato que creemos llamativo, es la diversidad de ámbitos académicos en los que se inscribe la carrera en Trabajo Social. Nos referimos no sólo a los distintos niveles (terciario/ universitario) y dependencias (privado/ público- laico/religioso-nacional/provincial), sino también a las unidades académicas donde la carrera se ha alojado. A diferencia de otras disciplinas y profesiones, que se asocian históricamente al mismo ámbito académico, el Trabajo Social, ha pasado de ser una para-profesión médica, a una para-profesión jurídica, destacándose en algunos momentos su vínculo con la psicología y su trabajo de intervención psico-social familiar, como en otros su asociación a la sociología y las prácticas de desarrollo

⁵³ En Anexo n°2 se consigna una tabla con la especificación de las universidades que dictan la carrera de Trabajo Social, si la misma está adherida a FAUATS, y si el formato que dictan es de carrera completa o solo ciclo de complementación para las carreras terciarias.

comunitario, así como también su adscripción al campo de las políticas públicas y el Estado. Estas diversas relaciones que se fueron configurando histórica y políticamente, pueden ser una clave para comprender las diferentes inscripciones del Trabajo Social a distintas facultades. En la siguiente tabla se consignan los nombres de cada unidad académica donde existe la carrera de Trabajo Social, y el ámbito académico al que hemos asociado a las mismas:

Tabla n°2: Ámbito académico de las unidades académicas de Universidades públicas en las que se dicta la carrera de Trabajo Social

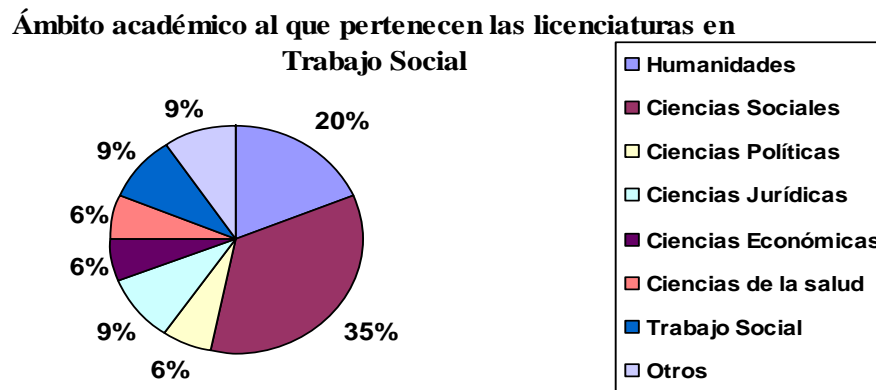
Universidad	Denominación de la unidad académica	Ámbito académico
UNLa	Departamento de Salud comunitaria	Ciencias de la salud
UNMDP	Facultad De Ciencias De La Salud y Servicio Social	
UNR	Facultad de ciencia política y relaciones internacionales	Ciencias políticas
UNCuyo	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	
UNLZ	Facultad de Ciencias Sociales	Ciencias sociales
UNLu	Departamento de Ciencias sociales	
UBA	Facultad de Ciencias Sociales	
UNSJ	Facultad de ciencias sociales	
UNT	Facultad de filosofía y letras	Filosofía y Letras
UNCo	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Derecho y Ciencias Sociales
UNLM	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales	Humanidades y Ciencias Sociales
UNICen	Facultad de Ciencias Humanas	
UNaM	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	
UNCa	Facultad de Humanidades	
UNPSJB	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	
UNPA	Departamento de ciencias sociales y humanas	Ciencias sociales, jurídicas y económicas
UNLR	Dep. académico de ciencias sociales jurídicas y económicas	
UNL	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	Ingeniería y Ciencias económico-sociales
UNSL	Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico.- Sociales	
UNLP	Facultad de Trabajo Social	Trabajo social
UNER	Facultad de Trabajo Social	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de página web de la FAUATS, y de las páginas de la UUA relevadas.

En el siguiente gráfico, podemos visualizar el peso relativo que tiene cada uno de los diversos ámbitos académicos en los que la carrera está inmersa:

Gráfico n°2: Ámbito académico de las unidades académicas de Universidades públicas

en las que se dicta la carrera de Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la página web de la FAUATS y páginas web de las UUAA relevadas

Podemos ver una preeminencia de los campos de las ciencias sociales en primer término (con un 35%), y de las humanidades (con un 20%) en segundo lugar. Aparecen, con una menor frecuencia (de 9%), las ciencias jurídicas, y el Trabajo Social. Y con un 6% las ciencias políticas, económicas y de la salud. Las alusiones a la filosofía, las letras y la ingeniería en las denominaciones de las unidades académicas, componen en total un 9%. Esta situación de pertenencia a unidades académicas tan disímiles, que no es en absoluto común en otras carreras, da cuenta de la complejidad en términos de constitución identitaria de la profesión, así como de los debates en relación con la filiación del Trabajo Social, a qué espacio del campo científico pertenece, sin olvidar cuestiones de contingencia político- académica (en muchos casos la carrera fue abierta donde hubo condiciones materiales y políticas para gestionarse, es decir que más allá de cuestiones epistémicas, lo que prevaleció fueron las condiciones para darle viabilidad a la apertura de la carrera en una unidad académica determinada).

3.3 La formación en Trabajo Social en la gestión pública y privada

Si bien hasta aquí hemos tomado como objeto de caracterización las carreras de grado de Universidades Nacionales públicas asociadas a FAUATS, creemos atinado presentar algunos datos relativos a la distribución de los/las estudiantes de Trabajo Social de acuerdo a la rama de gestión (pública o privada) en nuestro país, así como de la cantidad de estudiantes de Trabajo Social en relación con el total

de estudiantes de Educación Superior del país.

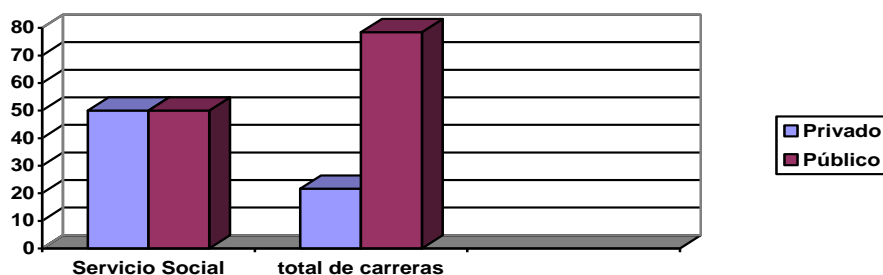
Tabla n°3: Estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de pregrado y grado de Servicio Social respecto del total. Año 2009

Rama de gestión		Pública			Privada		
Carrera		Estudiantes	Nuevos inscriptos	egresados	Estudiantes	Nuevos inscriptos	Egresados
Servicio Social	V. absolutos	15.269	3.770	672	13.605	4.819	1.276
	V. relativos	1,12 %	1,29 %	0,97%	4,02%	4,94%	4,44%
otras disciplinas	V. absolutos	1.297.300	286.367	68.780	323.996	92.647	27.401
	V. relativos	98,88 %	98,71%	99,03 %	95,98%	95,06%	95,66%
Total país		1.312.569	290.137	69.452	337.601	97.466	28.677

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del documento “Estadísticas Universitarias. Anuario 2009” de la Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Podemos observar que si bien la cantidad total de estudiantes de Trabajo Social de la rama privada es casi homóloga a la del ámbito público, la tasa de egreso es muy superior en la rama privada respecto de la pública. Por su parte, en el siguiente gráfico se puede observar que la tendencia en la relación estudiantes de gestión privada/ gestión pública sobre el total de disciplinas en la Educación Superior es muy diferente de la del subgrupo de estudiantes de Servicio Social:

Gráfico n° 3: Porcentaje del total de estudiantes del país y de estudiantes de Servicio Social según rama de gestión Argentina. 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del documento “Estadísticas Universitarias. Anuario 2009” de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Como nos presenta el gráfico, si tomamos en cuenta la totalidad de ingresantes, estudiantes y egresados de todas las carreras de pregrado y grado del sistema universitario nacional del año 2009, observamos que la relación entre ramas de gestión es: un 78,4% estudian en universidades públicas, mientras un 21,6% lo hacen en universidades privadas. Ahora bien, la Secretaría de Políticas Universitarias ofrece datos discriminando la cantidad de estudiantes según áreas y disciplinas. En los datos relativos a Servicio Social, tal como hemos consignado en la tabla y gráfico anteriores, un 50 % estudian en instituciones de gestión pública, mientras el otro 50% lo hace en instituciones privadas. Este dato es llamativo, en tanto se presenta una tendencia diferenciada de nuestra carrera respecto del resto. Dado que en los datos brutos que presenta la SPU se engloban las categorías de pregrado y grado, esto implica sumar la formación terciaria a la que otorga título de grado, a saber, el de licenciado. Inferimos que el alto porcentaje de estudiantes en la gestión privada, podría deberse a la oferta mayoritaria de títulos de pregrado en Servicio Social que muchos institutos privados brindan. La prominente cantidad de estudiantes que se forman en instituciones privadas, invita a proponer futuras investigaciones que aborden el estudio de la formación en ese ámbito. A la vez estos datos nos permiten tomar dimensión del desafío que implica la aplicación de la Ley Federal de Trabajo Social, en tanto expresa con claridad que el título para el ejercicio de esta profesión es el de Licenciado en Trabajo Social, en un claro intento por jerarquizar la profesión explicitando que es el ámbito universitario y no el terciario el adecuado para la formación en esta disciplina.

Por su parte, el hecho de que la denominación que se sostenga en los informes oficiales del Ministerio de Educación sea la de Servicio Social y no la de Trabajo Social, también es un indicador de la batalla discursiva que debemos siguiendo.

3.4 Los estudiantes de Trabajo Social hoy: contexto socio-político y caracterización de la unidad de análisis.

En los últimos diez años se han producido una serie de cambios políticos, socioeconómicos, educativos y culturales, generando modificaciones en lo que denominamos el perfil del estudiante universitario⁵⁴. Aportando un lúcido análisis sobre este tema, Rinesi (2015) analiza el pasaje generado a partir de una serie de definiciones políticas de los últimos años, de la Educación Superior entendida como privilegio, al acceso a la Universidad como derecho humano. Afirmamos, en la misma línea, que una serie de medidas en materia de legislación y política pública, entre las que se pueden destacar la Ley de Educación Nacional n° 26.206, que contiene cambios de relevancia como establecer la obligatoriedad de la Educación Secundaria, la Ley de Financiamiento Educativo n° 26.075, y políticas públicas como la AUH, los programas Conectar Igualdad, y PROGRESAR⁵⁵, así como el Programa Nacional Becas Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional Becas Universitarias (PNBU)⁵⁶, las Becas Bicentenario' y diversos programas de asistencia y promoción orientados a las juventudes, así como la apertura de universidades y carreras, la instauración por Ley de la Gratuidad universitaria⁵⁷ (declarada inconstitucional sin embargo en este inicio del 2016) y la eliminación de exámenes de ingreso a carreras universitarias, generó un proceso de apertura e inclusión social y educativa, profundizando la tendencia a la ampliación de la

⁵⁴ Ya en el capítulo VI dimos cuenta de algunas de las transformaciones de la Universidad en las últimas décadas.

⁵⁵ El "Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos" (PROGR.ES.AR.) aprobado por Decreto 84/2014, ejecutado por ANSES, tiene por objeto generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones que permitan capacitar a los jóvenes entre dieciocho y veinticuatro años de edad inclusive con el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo. En el marco de dicho Programa y a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos se crea la prestación Progresar, que implica una transferencia monetaria mensual.

⁵⁶ Ambos Programas pertenecen a la Dirección de Desarrollo Universitario y Voluntariado de la Secretaría de Políticas Universitarias. El PNBB está destinado a estudiantes de carreras (de grado, tecnicaturas universitarias y no universitarias y profesorado terciarios) vinculadas a las ingenierías, ciencias aplicadas, ciencias naturales, ciencias exactas, ciencias básicas y enfermería, como así también a estudiantes avanzados de las carreras de ingeniería y adeuden entre 3 y 15 materias para finalizar sus estudios. El PNBU está destinado a estudiantes carreras de grado en Universidades Nacionales o Institutos Universitarios, enfocadas en las ramas de las Ciencias de la Salud, Humanas y Sociales. Implican la prestación de un estímulo económico a los estudiantes.

⁵⁷ Ver nota al pie n°53

matrícula. Esto implica una modificación en el perfil de ingresante universitario, que ha elevado las posibilidades de acceso de los sectores populares al Nivel Superior. De esta forma, la Educación Superior aparece como derecho, cuyo sujeto según Rinesi porta un doble estatuto: el sujeto individual que mediante estas políticas activas lograba acceder (aunque no necesariamente permanecer) en la Universidad, y el sujeto colectivo, el pueblo, en términos del autor, que permite beneficiarse del resultado de los procesos de investigación, docencia y extensión de las universidades públicas, proceso favorecido también por políticas activas del Estado en esta línea. Estas modificaciones que ampliaron sustancialmente las tasas de ingreso a la Universidad, generaron también cambios en el perfil del estudiante universitario, que ya no se subsumía a los caracteres propios de una clase media o clase media alta. Así, muchos de estos ingresantes pertenecían y pertenecen a los sectores populares, siendo en muchos casos primera generación en su familia con posibilidad de acceder al nivel de Educación Superior. Este nuevo estado de cosas generó una serie de desafíos e interrogantes, en vistas de que la institución se vio interpelada en sus prácticas y procedimientos, por un conjunto de estudiantes que venían signados por trayectorias educativas, sociales y laborales diferenciadas a las del “estudiante tipo” de las décadas precedentes. La falta de formación docente de muchos profesores universitarios (que son profesionales en sus disciplinas pero no se han capacitado necesariamente en la especificidad de la intervención educativa) así como el peso de una cultura institucional orientada desde el medievo a formar élites, generó y genera problemas, entre los que destacan las dificultades para la permanencia de jóvenes trabajadores en las aulas, así como la baja tasa de egresos.

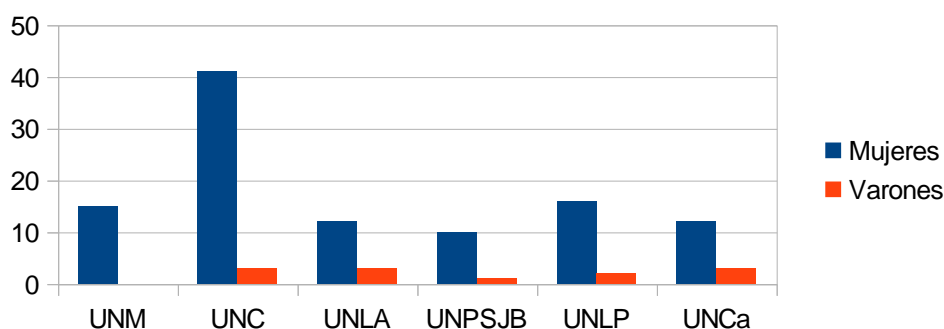
Una última característica que entendemos importante remarcar, es la que se vincula con el recupero de la política y el impacto diferencial de este proceso de ampliación de la participación en las juventudes. Fue notorio en los últimos años el aumento de la militancia juvenil, ya sea a partir de la reapertura (o la ampliación de participación) de centros de estudiantes en colegios secundarios, en juventudes de distintos partidos políticos, y también en las Universidades. Diversidad de agrupaciones, muchas de ellas independientes, otras con vínculos orgánicos con partidos políticos (desde la tradicional “Franja Morada”, asociada a

la UCR, a organizaciones vinculadas al kirchnerismo en sus diferentes adscripciones como “la Cámpora”, “Unidos y organizados”, “Descamisados”, el PJ, Nuevo Encuentro, etc., pasando por agrupaciones de centro y centro izquierda, como el “ALDE”, “Liberación”, entre otras, así como también algunas expresiones de baja representatividad, de centro derecha), se gestaron y crecieron en estos años, ganando en visibilidad y participación.

Quizás resulte extemporáneo citar estos procesos en un momento en que el giro en la gestión de gobierno nacional y de muchas provincias, plantea un escenario bien diferente. Pero los procesos históricos llevan su tiempo, para gestarse y para desmantelarse. Y en ningún caso comienzan de cero, sino a partir de lo existente (ya sea por reacción, oposición, recupero o transformación). Lo cierto es que en esta segunda década del siglo XXI, la Universidad argentina se enfrenta a una serie de desafíos entre los que no puede soslayar uno particularmente complejo: el de atender a los cambios de perfil del sujeto estudiante, a sus demandas, necesidades y potencialidades.

Hemos referido brevemente hasta aquí, algunos cambios sustanciales en el perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes universitarios, así como de nuevas prácticas de participación y militancia derivadas del recupero de la política que se vio en la última década. Algunas de estas tendencias, se están revirtiendo en los últimos meses. Ciertos hechos como la declaración de inconstitucionalidad de la llamada “Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en la Educación Superior”, ya mencionada, y los recortes presupuestarios a las universidades, o el desmantelamiento de los programas que la SPU instrumentaba, dan cuenta de un retroceso en materia de conquistas de la educación universitaria. Incluiremos entonces algunas precisiones sobre el perfil del estudiante encuestado para esta tesis, el estudiante de carreras públicas de grado de Trabajo Social, tomando en cuenta las variables: año de ingreso a la carrera, sexo, edad, grado de avance en el cursado de la carrera. Podemos comenzar enunciando que encuestamos a ciento diecinueve estudiantes, de los cuales quince pertenecen a la UNaM, cuarenta y cinco a la UNC, quince a la UNLa, once a la UNPSJB, dieciocho a la UNLP, y quince a la UNCa. En el siguiente gráfico se puede observar la distribución de estos datos:

Gráfico n°4: Distribución de los estudiantes encuestados según pertenencia a Unidad

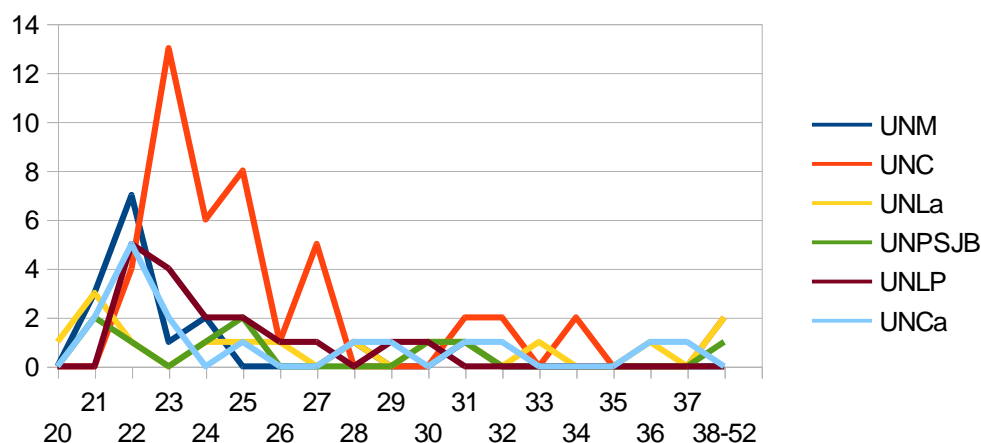


Académica y sexo.

Podemos observar en el gráfico que la mayoría de los encuestados son mujeres (un 89%). La cantidad de estudiantes encuestados en cada carrera estuvo determinada por el número de asistentes a la cursada de la asignatura obligatoria seleccionada para la toma de encuesta. El mayor número de encuestas se tomó en Córdoba, dado que es la Unidad Académica con mayor cantidad de estudiantes.

Respecto de la edad de los encuestados, observamos una prevalencia en la franja etaria que va de los 22 a los 28 años. Hubo diferencias en la media de edad en cada unidad académica. En el siguiente gráfico se puede observar la distribución de edades de los encuestados según Unidad Académica

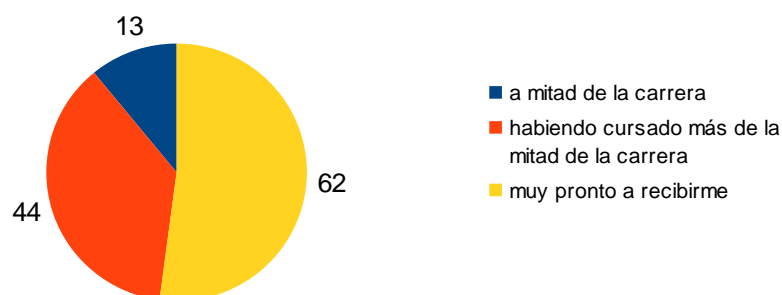
Gráfico n°5: Distribución de la edad de los estudiantes encuestados según Unidad Académica



El promedio de edad del total de los encuestados es de 26 años. De forma desagregada este dato por Unidad Académica, vemos que la UNaM (23 años) y la UNLP (24 años) se ubican por debajo de la media (es decir que en términos comparativos sus estudiantes son de menor edad) y las carreras de la UNPSJB (27 años) y la UNCa (27 años) se ubican por sobre la media (sus estudiantes avanzados son mayores).

Otros dos datos de interés remiten al tiempo que llevan cursando la carrera los estudiantes al momento de la toma de la encuesta, y el grado de avance alcanzado en ese tiempo. Al respecto, tenemos que el total de encuestados se distribuyó en tres etapas: aquellos que estaban a mitad de carrera (un 11%), aquellos que habían cursado más de la mitad de la carrera (37%), y aquellos que estaban prontos a recibirse (62%). La distribución se observa en el gráfico que sigue:

Gráfico n°6: Progreso de cursado de los estudiantes encuestados.



El criterio para la toma de encuestas fue seleccionar espacios de cursado obligatorios y unificados (no comisiones, ya que la pretensión era encuestar a la mayor cantidad de estudiantes del año seleccionado, y los prácticos suelen trabajar con grupos más reducidos), de asignaturas de 5to o 4to año. Dado que el interés fue detectar los discursos que circulan en el estudiantado respecto del Estado, el Poder y la Política, buscamos acceder a estudiantes que ya hubieran tenido la posibilidad de recorrer las distintas instancias que los planes de estudio proponen. Estos criterios se siguieron en el trabajo de campo, adaptándolos a las realidades de cada unidad académica⁵⁸.

Respecto del promedio de cantidad de años de cursado al momento de la toma de la encuesta, observamos que fue de seis años. Sin embargo es notorio remarcar que este número varió sustancialmente en cada unidad académica, siendo de cuatro años para la UNaM, de cinco para la UNCa, de seis para la UNPSJB, la UNLa, y la UNLP, y el más elevado de ocho años para la UNC. Estos dos datos nos hablan de ciertas dilaciones en términos de egreso, en tanto una carrera que está pensada en su diseño curricular para ser cursada en cinco años, en la realidad se extiende en todos los casos algunos años más. El promedio más bajo es el de la UNaM, esto es así ya que, como explicamos, esta carrera modificó su plan de estudio en el año 2010, y la encuesta fue tomada en el año 2013 a estudiantes de 4to año, que eran los más avanzados cursando con el nuevo Plan de estudios. Casos como el de Córdoba expresan que un número no menor de estudiantes invierte aproximadamente el doble de tiempo estipulado por el plan para recibirse (nótese que el promedio de tiempo de cursada de los encuestados es de 8 años al momento de la toma del cuestionario, y un 35 % de los encuestados aún no está pronto a recibirse). Podemos concluir entonces que es una tendencia marcada la de necesitar mayor cantidad de años de los previstos por el plan para poder cumplimentar los requisitos académicos para alcanzar la graduación.

⁵⁸ Sin embargo como pudo verse, un porcentaje menor no había superado la mitad de la carrera. Esta diversidad se explica por los disímiles sistemas de correlatividades que hacen que los estudiantes puedan organizar sus recorridos educativos cursando en algunos casos asignaturas que se presentan en el plan de estudios en los últimos años, pero que no necesitan el cursado previo de la totalidad de asignaturas de años inferiores. A su vez en el caso de la UNaM, se tomó la decisión de encuestar a estudiantes del 4to año, dado que era el año más avanzado del nuevo plan de estudios (reformado en 2010). Por último tanto en Lanús como en Catamarca se encuestó en el marco de seminarios que permitían el acceso de estudiantes de tercer año.

4. La formación en Trabajo Social: debates contemporáneos

Esta tesis se inscribe en el marco del rico campo de investigaciones y debates sobre la formación en Trabajo Social. Recuperaremos algunas de las problematizaciones centrales en relación con el tema que se dieron en los últimos tiempos y que componen la agenda actual de nuestra profesión.

4.1 Algunas precisiones sobre el concepto de formación.

El concepto de formación es polisémico. Diversas perspectivas contrapuestas reclaman para sí esta categoría, dotándola de diferentes contenidos. La tendencia a adjetivar este concepto (formación de grado, académica, profesional, etc.), busca de alguna manera especificar los alcances de una noción que en su amplitud dificulta precisar a qué aspectos de la realidad busca nominar. Si bien en los últimos años, en el campo de la pedagogía, las ciencias de la educación, y la literatura de los organismos internacionales de educación ha sido asociada de forma mayoritaria al enfoque de competencias y empleabilidad, creemos que dentro del Trabajo Social se ha vinculado históricamente con la discusión de la construcción y reproducción disciplinar. Tal como advierte Cazzaniga:

“Toda formación académica se constituye en una de las instancias de legitimación de campos disciplinares, certificando, a través de títulos, estatus profesionales. Tal formación expresa (...) las significaciones sobre ese mismo campo disciplinar y los perfiles deseados de los futuros profesionales, cuestión que se intenta materializar (...) en proyectos académicos que, por otra parte se inscriben (o debieran inscribirse) en los debates más amplios del colectivo profesional en diálogo con los procesos sociohistóricos, en tanto que la puesta en acto de una formación implica (...) la propia reproducción disciplinar.” (Cazzaniga, 2004, en Rozas Pagaza, 2006: 48)

Vemos en esta cita una serie de conceptos que nos permiten dar cuenta de una concepción compleja de la categoría formación. En principio, se observa la doble dimensión que adquiere la legitimación a la que todo proceso de formación aspira: la legitimación de un saber individual que se materializa en un título que dota a su portador del poder de ejercer determinadas acciones, pero también una legitimación colectiva: la del campo profesional. Esta segunda dimensión es desconocida o al menos no problematizada por los enfoques tecnicistas de la

educación, que se sustraen el debate en torno la búsqueda de construcción de hegemonía de las distintas disciplinas dentro del campo científico.

Otro aspecto a abordar es lo que vamos a definir aquí como la triple dimensión temporal de la formación. Las significaciones relativas a la disciplina son construcciones históricas, un pasado sedimentado que permite significar un ahora. En nuestra profesión, una diversidad de prácticas del pasado, vinculadas al Higienismo, a los modelos funcionalistas, a la rebeldía y el compromiso político de las discusiones de la Reconceptualización, a la noche dictatorial, al neoliberalismo feroz de los noventa, circulan y disputan en ese pasado vivo que reemerge en cada discusión respecto de los alcances de la profesión. El pasado entonces es parte de la formación, que se pone en acto en un presente en el que dialoga la coyuntura histórica con las particularidades disciplinares del momento. Pero a su vez, el futuro aparece como aspiración, como proyección de escenarios posibles. Porque la formación actúa en un hoy a partir de un futuro imaginado, donde se prevé que el profesional actuará, y que por definición será diferente del presente, porque nada, y mucho menos lo social, permanece inmutable⁵⁹.

Por último, otro aspecto que nos interesa destacar para dar cuenta de nuestro concepto de formación, es la amplitud del mismo, no sólo en términos de su complejidad temporal, sino de los procesos que la componen. Volviendo a Cazzaniga, vemos que la autora precisa:

“...la formación académica incluye diferentes dimensiones: la carrera de grado, las prácticas de investigación y extensión, los estudios de posgrado. Esta forma de concebir la formación en Trabajo Social intenta abrir su debate superando un camino bastante común, como es el de entenderla sólo como cuestión de currícula (no menor por cierto) pero que centrada sobre sí misma puede llegar a invisibilizar aspectos sustantivos de la construcción disciplinar.” (Cazzaniga, 2004, en Rozas Pagaza, 2006: 48)

Entender la formación académica en términos de construcción y reproducción disciplinar excede por mucho pensarla en términos de *curriculum*, sobre todo si damos a este término el sentido de *curriculum* explícito o plan de estudios.⁶⁰ Otras

⁵⁹ En el capítulo subsiguiente, ofrecemos una lectura crítica de la dimensión temporal que opera en el *curriculum*.

⁶⁰ En el capítulo VII problematizamos la categoría de *curriculum*, intentando dar cuenta de la

instancias como la producción de conocimientos (investigación), la extensión, y los procesos de formación que se despliegan luego de las titulaciones de grado, son parte constitutiva del proceso de formación dentro de la profesión. Así, esta tesis pretende, abonando a esta concepción compleja de formación, focalizar en un aspecto determinado de la misma, como es la formación de grado. En ese sentido, el concepto ha sido operativizado, circunscribiendo nuestro análisis a la formación de grado universitario en Trabajo Social en Universidades Públicas, seleccionando una muestra de carreras de distintas regiones de país, problematizando un aspecto puntual: los discursos sobre Estado, Poder y Política que circulan en esas instancias de formación. Esta selección no desconoce el contexto más amplio en el que la formación, en términos de construcción disciplinar, se juega. Sino que propone dar cuenta de manera rigurosa de un aspecto singular que de forma dialéctica juega en esa totalidad.

4.2 Los debates contemporáneos sobre la formación en Trabajo Social: una periodización posible.

Si bien todas las profesiones orientan parte de sus esfuerzos a problematizar el tema de su reproducción, es decir, de sus procesos de formación, la nuestra ha tendido siempre a privilegiar esta pregunta. Así encontramos estudios sobre el modo en que las diferentes corrientes de las ciencias sociales se presentan en la formación, y cómo impactan en la creación de discursos y prácticas que implican definir y llevar a cabo el Trabajo Social de manera diferenciada. Esta línea de investigación ha sido abordada por diversos autores (Cazzaniga, 2007; Healy, 2001; Matus, 1999; González Saibene, 1996, entre otros). Hemos seleccionado aquí un conjunto de debates que, si bien no agotan el estado del arte en torno a la formación en Trabajo Social en nuestro país en las últimas décadas, sí dan cuenta de los temas centrales discutidos: la necesidad de reformas curriculares, y redefinir el perfil profesional (a partir del debate: “formar para la exigencias del mercado” o “formar para los intereses de los sectores populares”); la vinculación de la formación con la construcción de proyecto/s ético político/s; la necesidad de homogeneizar el nivel de formación al grado universitario, restringiendo la

misma en términos de procesos que exceden las prescripciones del plan de estudios.

apertura de carreras de nivel terciario; la creación de lineamientos para la formulación de contenidos básicos comunes a la formación como en Brasil.

Sin embargo, la preeminencia y los alcances de estos núcleos problemáticos varió mucho a lo largo de los años, resignificándose en los diferentes contextos histórico-políticos. Presentaremos una breve desagregación en tres períodos que organizan el estado de la cuestión sobre la formación en Trabajo Social en las últimas dos décadas.

4.2.1 Primera momento: debates de fin de siglo XX

Hemos definido el “fin de siglo XX” no desde criterios cronológicos sino políticos y epistémicos. Incluimos entonces el período que en términos político-económicos ha sido caracterizado como neoliberalismo, que tuvo su máxima expresión en la década de los noventa. Si nos situamos en el primer lustro del siglo XXI, observamos la impronta del clima de crisis que eclosionó en 2001. Los efectos devastadores del auge neoliberal nos atravesaban como sociedad y como colectivo profesional. En términos epistemológicos, esta etapa fue colonizada en ciencias sociales por los discursos del fin de las ideologías. Vemos en ese primer momento, que integra los debates de los noventa y se extiende hasta mediados de la década pasada, una preponderancia de dos ejes en torno a la formación: uno relativo a los componentes internos de la misma, y otro en relación con el denominado proyecto ético-político del Trabajo Social.

Cuando nos referimos a componentes internos, aludimos a procesos que tienen cierta especificidad pedagógica, curricular, didáctica, educativa. Así los problemas que configuraron esta agenda, y que emergían a partir de una oleada de reformas curriculares⁶¹, se vinculaban prioritariamente con: el lugar de las prácticas pre profesionales, la distinción entre asignaturas troncales o no troncales, el lugar de la investigación y la extensión, la capacitación docente, la relación teoría-práctica, el perfil profesional, la tensión instrumentalismo-teoricismo, la articulación con el posgrado, la crítica a los tradicionales “niveles” de

⁶¹ Como fueron las reformas de planes de estudio de Trabajo Social impulsadas por la UNC en 1998, la UNER en 1999, la UNLZ en 1998, entre otras. Estos procesos han sido sistematizados y publicados en Ludi (1999) y Jong (2003), para los dos primeros casos. Respecto del tercero, se lee un análisis en el artículo Cazzaniga, 1998.

intervención (caso, grupo, comunidad), la organización institucional en el nivel universitario, las estrategias de enseñanza. Observamos que todo un acervo categorial que el neoliberalismo intentó implantar en la agenda de la Educación Superior, y que fue validado por procesos como la declaración de Bolonia, no logró hacer pie de forma extendida en nuestro colectivo académico. Nos referimos a conceptos como el de flexibilidad, innovación, competencias, transferencia, la educación como bien transable, autoaprendizaje, eficiencia, gerencia educativa, entre otros. Esto no quiere decir que la impronta neoliberal no haya calado hondo en nuestra historia reciente de formación universitaria, dado que gran parte de las definiciones en materia de política educativa no son prerrogativa de los colectivos profesionales, sino de las élites dirigentes del campo político-educativo. Si bien la Universidad es una institución autónoma, no fue ajena a los procesos de “modernización” del neoliberalismo, que vía sistemas de acreditaciones, incentivos y otras modalidades concebidas desde estas lógicas liberales, se implementaron y que en gran medida siguieron vigentes también dentro del ciclo de gobierno kirchnerista. En este proceso complejo, la Universidad se debatió entre ser un actor que supo resistir los avances de esta racionalidad instrumental y privatista, pero también en otros momentos y situaciones, de acoger e incluso promover estas lógicas. Y el colectivo académico de Trabajo Social, con un rol subalterno dentro del concierto de las ciencias sociales y de la academia, se manifestó también atravesando distintos posicionamientos en esta tensión, pero mayoritariamente resistiendo las lógicas privatistas.

El segundo grupo de debates, que englobamos en el eje formación y proyecto(s) ético-político(s), abordó una serie de aspectos entre los que destacamos: el esfuerzo por superar una idea moralizante y filantrópica de la profesión, diferenciando la ética como momento de posicionamiento profesional valorativamente orientado, de las aspiraciones caritativas o benefactoras del voluntarismo social. A su vez, los debates en torno a la construcción del proyecto ético-político (en diversas versiones y conjugaciones singulares o plurales) toman fuerza en este momento. Por último, se observa fuertemente el retorno de una categoría que había quedado prácticamente sepultada con la dictadura cívica-militar de 1976, y que a pesar del retorno de la democracia no había vuelto a tener

su protagonismo en la agenda del Trabajo Social: nos referimos a la noción de crítica⁶². El interrogante respecto de cómo fomentar una formación crítica sobrevuela las producciones de la época.

Por último, la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) en el año 1995, generó una serie de luchas de resistencia por parte del colectivo profesional, que veía en la misma la materialización de las consignas neoliberales para la Universidad.

4.2.2 Segundo momento: debates de los últimos diez años

Si bien en 2003 se inicia el ciclo de gobierno kirchnerista, no fue hasta el 2005 que tomaron vigor en la academia, y particularmente en Trabajo Social, discursos diferenciados en torno al análisis de lo político. El cambio de paradigma en la política social, a través de la restructuración del Ministerio de Desarrollo Social, fue un proceso que recién a fines del año 2004 comenzó a tener mayor visibilidad y ciertos logros efectivos. También en el plano educativo, la Ley nacional de Educación en 2005, representó un cambio de paradigma. Estos y otros hechos, marcaron un quiebre en parte de la masa crítica argentina de orientación progresista y de izquierda, favoreciendo la emergencia de posiciones diferenciadas a las posiciones continuistas.

Pasando revista a diversas producciones que analizan la formación desde el 2005 en adelante, observamos que aparecen una serie de temas que se repiten con insistencia: el perfil profesional y los proyectos ético-políticos, (temas cuyo tratamiento venía de años anteriores), el rol de la Universidad y la reconstrucción de lo público (como novedades derivadas del contexto histórico del momento).

Respecto de las menciones al perfil profesional, tópico que ya había sido foco de interés en períodos previos, y que aún hoy sigue en agenda, se observa una cierta resignificación del debate en torno al tema, definiendo el perfil profesional como síntesis de una doble dimensión: la del perfil académico y la del perfil ocupacional al que una disciplina tiende en un marco histórico determinado

⁶² En la compilación de textos propios que hace Cazzaniga (2007) se puede observar el rico proceso de transformación de la agenda de discusión en torno a la formación de Trabajo Social a lo largo de los años. Así vemos en sus publicaciones sobre el tema que van desde 1998 hasta 2007, los aportes diferenciados para cada coyuntura.

(Molina, 2006), y por lo tanto planteando nuevos interrogantes a la formación en tanto el contexto social y político presentaba nuevos desafíos.

El tema del proyecto ético-político sigue en la agenda, observándose una tendencia a conjugarlo en plural (Rosas Pagaza, 2006), lo que implica cierta apertura y diversificación en el planteo. La idea de un Trabajo Social polifónico (Matus, 2005) abona a pensar la formación en términos plurales. Esta tendencia se observa a partir de las disidencias en torno a la lectura sobre la realidad política. Mientras en la década del noventa el posicionamiento crítico en Trabajo Social estaba compuesto por referencias teórico-ideológicas diversas (como el marxismo, el pensamiento nacional y popular y latinoamericano, entre otros, que con grandes diferencias coincidían en una crítica radical al neoliberalismo), a partir del denominado giro a la izquierda en la región, ese bloque comienza a erosionarse, hasta gestarse diferencias de peso en la lectura de la coyuntura. Así, la idea de pensar en proyecto(s) ético-político(s), y disputar el sentido respecto de qué es una formación crítica ganó peso.

También observamos un resurgir del interés por retornar a los debates de la Reconceptualización. La conmemoración de los cuarenta años de este Movimiento, disparó una serie de actividades académicas y propuestas editoriales que dio sus frutos en un interés por recuperar críticamente aspectos silenciados y olvidados de ese proceso de nuestra historia profesional.

Por otra parte, se problematizan una serie de aspectos vinculados a la relación entre Universidad, Sociedad y Estado. La autonomía universitaria es repensada en el marco de los desafíos de entablar diálogos comprometidos con la sociedad, así como también aparecen interrogantes relativos al potencial valor social de las producciones en docencia, investigación y extensión.

Un capítulo aparte, en relación con la autonomía, merece el debate que propició la iniciativa de ingresar el Trabajo Social al proceso de acreditación de carreras de grado de la CONEAU. Esta posibilidad conllevó una serie de discusiones, que rápidamente se tradujeron en resistencias a la inclusión de la carrera de Trabajo Social dentro del artículo n° 43 de la Ley de Educación Superior y a los procesos

de acreditación de carrera que el mismo conllevaba.⁶³

Por otra parte, hubo manifestaciones de apoyo explícito a otras iniciativas de la política educativa, como fueron los programas que impactaron en la formación y en el mejoramiento a las ciencias sociales (PROSOC)⁶⁴, o los destinados a estudiantes, como las becas de voluntariado o el programa PROGRESAR al que hemos aludido. Tendencias como el ingreso irrestricto, la ampliación de la matrícula, el avance en un modelo de Educación Superior inclusivo, la ampliación de espacios de formación docente para profesores universitarios, entre otros procesos, generaron nuevos temas en la agenda de la formación profesional.

Observamos la vigencia de una tensión entre perspectivas asociadas a los modelos internacionales de formación en competencias para la empleabilidad, y otras vinculadas a conceptos como el de formación crítica y con compromiso político. Vemos así que en Trabajo Social, este campo de interrogantes abrió debates en torno a la direccionalidad de las reformas curriculares, las características que debían adquirir las prácticas pre profesionales, entre otros aspectos vinculados al *curriculum*.

En esta línea, y superando las visiones tecnicistas de la educación, Acevedo (2012) conceptualiza la docencia y la dirección de la institución universitaria como verdaderos espacios de intervención del Trabajo Social, planteando una distinción entre los enfoques de gestión como administración de la Educación Superior, y las perspectivas que visualizan la gestión como direccionamiento político de la educación universitaria en el marco de un proyecto societal.

⁶³ Una de las funciones de la CONEAU es la acreditación de carreras de grado cuyos títulos corresponden a profesiones reguladas por el Estado, en tanto puedan comprometer el interés público -poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes- (artículo 43º de la Ley de Educación Superior N° 24.521). Así como otras profesiones solicitaron mediante sus Federaciones Académicas y Asociaciones Profesionales el ingreso al artículo 43, para ser declaradas de interés público, en el caso del Trabajo Social, el posicionamiento mayoritario fue el opuesto. Los argumentos centrales fueron que la acreditación choca en sus postulados con la autonomía universitaria y su potestad de legitimar los títulos que otorga. A su vez hubo grandes críticas al funcionamiento de la CONEAU, a la incorporación, en diferentes instancias, de representaciones de Universidades Privadas, y a los fundamentos de esta práctica que a la vez que el organismo que la ejecuta (la CONEAU), fueron concebidos en el marco de la reforma del Estado atravesado por los postulados mercantilistas y privatistas del neoliberalismo de la década del noventa.

⁶⁴ El PROSOC fue utilizado por las carreras de Trabajo Social para la facilitar los procesos de reforma curricular, entre otras iniciativas. Sólo en la carrera de Trabajo Social en la UNMDP no fue implementado.

Pero también, en este pensar la relación Universidad-Sociedad-Estado, se abrió en la agenda un tema de gran relevancia: el debate sobre lo público, sobre su recuperación, en un marco de ampliación de derechos. Así se puso en discusión la orientación de la formación misma, en tanto aparece la idea de pensar al profesional de Trabajo Social no como un agente de cambio que interviene en el espacio de la institución, el grupo, el caso, o la comunidad, sino también como un intelectual de lo social y un decisor de lo político. En esta línea los aportes de Arias (2012) y Danani (2012), advierten la necesidad de problematizar las nociones mismas de Estado, y de lo público, revisar el tratamiento que damos a las mismas en la investigación y en la docencia, y en esa línea de repensar el papel del Trabajo Social y la formación que el mismo necesita.

4.2.3 Tercer momento: los seis primeros meses de un nuevo período

El momento caracterizado por cierta centralidad de los debates vinculados a profundizar un modelo de desarrollo con inclusión social en la era posneoliberal - del 2005 al 2015- toma un fuerte giro, que deviene en lo que caracterizamos como el inicio de un tercer momento, a partir de del drástico cambio que implicó el triunfo electoral a nivel nacional (así como también en varias provincias, municipios y legislaturas), de la Alianza Cambiemos⁶⁵, en diciembre de 2015. Este frente político, integrado por sectores provenientes de la derecha liberal y de la derecha conservadora, del sector agro ganadero y empresarial concentrado, del capital financiero nacional pero tributario al trasnacional, del empresariado propietario de los medios de comunicación de mayor incidencia, contó con un fuerte apoyo electoral de sectores medios, pero también de una parte no menor de los sectores populares.

A partir de la asunción de la Alianza Cambiemos, un giro se dio en la política nacional, que muchos significamos como un cambio de rumbo en materia de

⁶⁵ La Alianza Cambiemos es la expresión política que triunfó en las elecciones de diciembre de 2015 en nuestro país, llevando a la presidencia al Ing. Mauricio Macri, a la gobernación de la provincia de Buenos Aires a la Lic. Maria Eugenia Vidal, cosechando a su vez otros triunfos electorales. Este frente político, integrado por sectores provenientes de la derecha liberal y de la derecha conservadora, del sector agro ganadero y empresarial concentrado, del capital financiero nacional pero tributario al trasnacional, del empresariado propietario de los medios de comunicación de mayor incidencia, contó con un fuerte apoyo electoral de sectores medios, pero también de una parte no menor de los sectores populares.

política económica, social, cultural, educativa, sanitaria, etc. En relación con la política pública, se puso en marcha un discurso y una práctica basados en el paradigma de la “modernización”, que en los medios masivos y en la opinión pública es recibido con elevada adhesión, pero que en términos no eufemísticos implica recortes presupuestarios, despidos masivos, vaciamiento de funciones, tercerización de responsabilidades al sector privado y a las ONG's, adhesión a formatos y orientaciones prescriptas por estándares internacionales que el primer mundo diseña para el tercer mundo (pero no para sí), etc. En esta línea, habiéndose cumplido los primeros meses de gestión de gobierno nacional, el colectivo profesional está reaccionando rápidamente buscando analizar, comprender y resistir una serie de medidas que van en detrimento de los derechos conquistados para los sectores populares, y que implican a su vez pérdida de espacios de trabajo para nuestra profesión. El vaciamiento de la política pública pasa a ser uno de los ejes que toma forma, junto con la pregunta sobre cómo reformular nuestras orientaciones en la formación para dar respuesta a esta nueva coyuntura.

Vemos que tres ejes mantienen su vigencia, seguramente siendo resignificados en cada uno de estos tres momentos descriptos, pero sin perder su aporte específico: la pregunta por la dimensión política de la formación (la enseñanza como acto político, y la orientación política a la que se propende o no en la formación), la pregunta por la relación Trabajo Social/ Estado/ Sociedad, y la pregunta por el sentido mismo de la profesión, sus fundamentos, su especificidad (en el marco de los procesos de construcción disciplinar).

4.3 La Ley de Trabajo Social n° 27072, y el debate sobre el nivel terciario y universitario.

Un hito atravesó las discusiones en torno a la formación en Trabajo Social en el último año, y merece una alusión específica: la sanción de la Ley Federal de Trabajo Social n° 27.072, promulgada el 16 de diciembre de 2014. La misma define el nivel de formación universitario como requisito para el acceso a la

titulación de licenciado en Trabajo Social⁶⁶. Este hecho relanzó el debate respecto de la convivencia de los sistemas terciarios y universitarios para la formación en Trabajo Social. La letra de la ley fue el resultado de un proceso de trabajo y de consenso de las diversas instancias de participación organizada del colectivo profesional. Algunos sectores propugnaban la explicitación en la normativa, respecto de qué pasos y plazos seguir en una transición que lleve a erradicar la oferta terciaria y ampliar la oferta universitaria y pública. Si bien los plazos para la normalización de esta situación no fueron explicitados en la ley, tanto la FAAPSS⁶⁷ como la FAUATS en este momento llevan adelante una apretada agenda de debates y gestiones tendientes a resolver este tema. El panorama es complejo en tanto existe una gran diversidad de situaciones: carreras terciarias de tres años, de cuatro años, privadas con y sin fines de lucro, laicas, religiosas, provinciales, etc. Por otra parte, existe una serie de contradicciones normativas en tanto el diseño curricular para la carrera de Trabajo Social en varias provincias está aprobado y legalizado por organismos públicos, lo cual no impide que se sigan abriendo terciarios. Por otra parte los colegios profesionales cuya normativa incluía titulaciones de distinto nivel, tienen la obligación de seguir matriculando trabajadores sociales con título terciario hasta tanto las provincias no adhieran a la ley y no se modifiquen los reglamentos de los colegios. A su vez, en las instituciones públicas locales, frente a la ausencia de ofertas universitarias en sus localidades, bregan en muchos casos por la apertura de carreras terciarias para formar los cuadros que necesitan para su gestión.

Por último, los denominados ciclos de complementación curricular (CCC) ofrecidos por Universidades públicas y privadas (UNLa, UNVM, UNC, Universidad John Kennedy, entre otras) destinados a trabajadores sociales egresados de carreras terciarias, ofrecen la posibilidad de licenciarse cursando de forma presencial y en algunos casos virtual un plan de estudios de aproximadamente dos años de duración.

⁶⁶ Art. 7º: Título habilitante profesional. La profesión de licenciatura en trabajo social sólo podrá ser ejercida por personas físicas con título de grado habilitante expedido por universidades e institutos universitarios legalmente reconocidos en el país y que integren el sistema universitario argentino.

⁶⁷ Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social

En relación con esta situación compleja, la FAUATS ya en años anteriores había elaborado un documento que brindaba herramientas para el debate. En el mismo consignaba una serie de argumentos para bregar en pos del nivel universitario:

“... la inscripción de la carrera en el ámbito universitario coloca a Trabajo Social en un lugar privilegiado de interlocución con otras disciplinas de las ciencias sociales. Asimismo esta pertenencia habilita la construcción de prácticas de investigación social (...). Otro elemento que resulta importante hacer jugar es que la mayoría de las carreras de nivel universitario ofrecen propuestas disciplinares de post-graduación (...) a las cuales los egresados de nivel terciario encuentran dificultades en su acceso.” (FAUATS, 2009: 1)

Vemos aquí tres argumentos de peso para apostar al nivel universitario en la formación en Trabajo Social: vinculación con otras disciplinas, aprendizaje y ejercicio de la investigación, acceso al posgrado.

Una vez acaecida la promulgación de la ley, el debate se encarnizó. Como venimos afirmando, tanto la FAUATS como la FAAPS doblaron sus esfuerzos por avanzar en el debate y la regulación de este tema. En ese marco fue aprobado por ambas federaciones un documento elaborado por colegas de la UNER (Ludi y Leda, 2015), analizando la cuestión del nivel universitario para el acceso al título, historizando el debate -afirmando que ya en el año 1987, cuando se debatía el estatuto de FAUATS, una de las mociones era poner un tope de siete años para la incorporación de terciarios a la misma-.

La tensión entre formación terciaria y universitaria sigue vigente. Si bien ambas carreras pertenecen a la Educación Superior, existen posturas opuestas en relación con la apertura de carreras terciarias. Quienes defienden aún el nivel terciario argumentan que la Ley Federal de Trabajo Social solicita el grado universitario para los “licenciados” en Trabajo Social, pero nada dice sobre los “trabajadores sociales no licenciados”. A su vez manifiestan que el grado se garantiza con la articulación con CCC. Sin embargo esta apreciación desconoce ciertas complejidades, dado que los CCC suelen ser rentados. Y la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en la Educación Superior n° 27.204 estipula que las universidades nacionales deben garantizar la

gratuidad del grado. Quienes por el contrario bregan por el grado universitario como único título habilitante, cuentan con el respaldo efectivo de la Ley Federal de Trabajo Social, y hacen foco en promover plazos para la apertura de CCC, la denuncia de la habilitación de nuevas carreras terciarias post- ley⁶⁸, y el arbitrio de medios para garantizar la apertura de ofertas universitarias y públicas vía extensiones áulicas así como la creación de al menos una carrera universitaria pública por provincia. La postura de la mayoría de los colegios profesionales (que por normativa siguen matriculando egresados de terciarios, salvo el caso de Capital Federal) es de tender a apoyar extensiones áulicas dependientes de universidades nacionales, facilitar el acceso a los CCC para sus matriculados sin título de grado, pero apostando siempre al grado de licenciatura. La postura de la FAUATS y la FAAPSS es unánime: denuncia de la apertura de nuevas carreras terciarias y promoción de la jerarquización profesional.

5. Discursos sobre la formación en los estudiantes y docentes de Trabajo Social

Incluiremos en este capítulo la voz de los docentes y estudiantes de las seis carreras relevadas, en lo atinente a sus percepciones sobre la formación.

Analizar los discursos que circulan en el estudiantado respecto del Estado, el Poder y la Política, implica, en primera instancia, poder lograr un acercamiento a las percepciones que los mismos tienen respecto de su formación. La enseñanza y el aprendizaje vinculados al Estado y lo político no se dan en el vacío, forman parte de un complejo proceso, el de la formación, en el que intervienen diversos factores. Es en esta línea que una serie de preguntas del cuestionario, se orientó a conocer sus percepciones en torno al plan de estudio vigente, las asignaturas cursadas, su bibliografía, etc. Preguntas relativas al nivel de pertinencia de las materias para su formación, a la necesidad de modificar el plan, así como interrogantes sobre qué materia les había resultado más significativa y por qué,

⁶⁸ Dado que la Ley expresa en su artículo n°7 que el Título de grado habilitante es el expedido por universidades y en su artículo n°8, que sólo mantendrán su habilitación los títulos que no reúnan las condiciones establecidas en el artículo 6° y hayan sido expedidos *con anterioridad* a la vigencia de esta ley, esto implica que los títulos correspondientes a carreras terciarias, abiertas *a posteriori* de la promulgación de ley, no deberán ser habilitados.

permitieron ingresar a los significados que los estudiantes construyen en torno a su formación. En este apartado consignamos los resultados de la tabulación de estos interrogantes, para luego focalizar en nuestro tema: los discursos sobre Estado, Poder y Política que circulan en los estudiantes, a partir de conocer a qué asignaturas, perspectivas, y autores los asocian, y cómo los resignifican en relación con sus prácticas pre-profesionales y sus opiniones respecto de qué es lo político y cuál es su vínculo con el Trabajo Social.

5.1 La mirada de los estudiantes sobre la formación: pertinencia y significatividad de las asignaturas cursadas.

La primera pregunta del cuestionario reproducía en una tabla la estructura curricular correspondiente a cada carrera relevada (listando las asignaturas que componen el plan de estudio). La consigna implicaba evaluar el nivel de **pertinencia** que le atribuían a cada materia para su formación.⁶⁹

El único valor homologable para realizar comparaciones (dado que cada plan de estudios tiene una malla curricular diferente), es el promedio de valoración de las asignaturas. La media total del mismo fue 2,20 (en términos cualitativos “bastante”). Tomando la media por unidad académica encontramos ciertas diferencias. Es decir que existe en algunas carreras una mirada más crítica por parte de los estudiantes en relación con la pertinencia de las asignaturas cursadas. El promedio de valoración de las asignaturas por facultad fue dispar. Las carreras de la UNaM (2,30) y UNLa (2,30) se sitúan sobre la media, mientras que las de la UNPSJB (2,09) y la UNCa (2,04) lo hacen por debajo. Resulta importante advertir que estas dos últimas carreras son a su vez las que tienen planes de estudio menos actualizados.

Respecto del análisis que los estudiantes hicieran del nivel de **significatividad** encontramos diversidad de situaciones en cada unidad académica que pueden observarse con precisión en el anexo.⁷⁰ Como notas comunes encontramos que la mayoría de las asignaturas elegidas eran específicas de Trabajo Social, o bien

⁶⁹ En el Anexo n°3 se reproduce el análisis por unidad académica, a partir de la presentación de seis tablas donde se observa el valor que cada asignatura tuvo para los estudiantes.

⁷⁰ En el Anexo n°4 se exhiben los seis gráficos que expresan el peso relativo que tuvieron las asignaturas seleccionadas como de mayor significatividad por los estudiantes

vinculadas a Políticas Sociales y proyectos sociales. Dentro de los motivos seleccionados para orientar su elección, el que mayor prevalencia tuvo fue “los temas eran centrales para el Trabajo Social”. De esta forma pertinencia y significatividad se crucen en la percepción de los estudiantes.

5.2. Necesidad de modificar el plan de estudios, los contenidos, la bibliografía.

Algunas de las preguntas del formulario referían a una serie de aspectos vinculados al plan de estudios. Particularmente se consultó a los estudiantes sobre la necesidad o no de modificar el plan de estudios, si hay temas, asignaturas o bibliografía que estén ausentes y que ellos consideraran importante incluir, o la inversa, si algunos de los existentes son prescindibles. En todos los casos las posibles respuestas eran No, Si, No sé. Y en caso de responder de forma afirmativa se solicitaba que se expliciten los cambios que se observaban como necesarios. En la siguiente tabla se consignan los resultados correspondientes a las seis unidades académicas relevadas tomadas en su conjunto

Tabla n°4: Necesidad de modificar plan de estudios, contenidos y bibliografía según estudiantes. UNaM, 2013; UNC, UNPSJB, UNLa, UNLP, UNCa, 2015

	Necesidad de modificación del plan de estudios	Enseñanza de temas que no sean pertinentes	Ausencia de asignaturas que deberían estar	Ausencia de temas que deberían estar	Ausencia de bibliografía que debería estar
Si	80	34	48	55	22
No	23	70	38	25	24
No sé	16	13	31	32	67
S/d	0	2	2	7	6
Total	119	119	119	119	119

Como puede observarse en la tabla, fueron cinco las variables analizadas.

La primera, consultaba a los estudiantes sobre la necesidad o no de reformar el plan de estudios vigente. La frecuencia de respuestas positivas fue de 80, es decir que un 67% cree que es necesario reformarlo. Este número es elevadísimo y muestra cierto grado de insatisfacción, o al menos, de necesidad de cambiar la propuesta formativa vigente, por parte de los estudiantes. Un 13% respondió no sé, lo que implica que sólo un 20% no cree necesario reformar el plan de estudios

con el que cursa. Si bien en las seis unidades académicas hubo diferencias en las respuestas, en todas primó la opción sí.

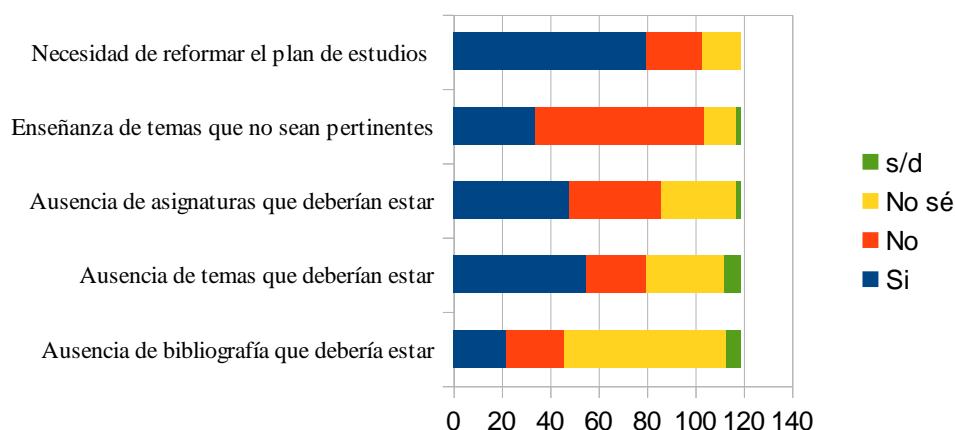
La segunda pregunta consultaba a los estudiantes si creían que se estuvieran enseñando temas que no fueran pertinentes para su formación. En este caso, la percepción mayoritaria es que los temas tienen pertinencia, que no hay temas “de más” o que no aporten. Sin embargo un 29% manifestó lo contrario.

Una tercera pregunta indagaba respecto de si los estudiantes percibían que faltaran asignaturas en el plan. Se les consultaba entonces si creían que había una ausencia de asignaturas en el *currículum* vigente, materias que según su criterio deberían estar y no estaban. En este caso las respuestas tuvieron una distribución algo más homogénea. Si bien un 40% respondió que sí creía que faltaban materias, hubo un porcentaje elevado (32%) de estudiantes que optó por responder “no sé”, correspondiendo a la opción “no” un 26%.

Así como la segunda pregunta indagaba si había temas en la formación que no fueran pertinentes, en la cuarta pregunta se consultaba sobre la situación opuesta: si faltaban temas que fueran significativos pero que en la actualidad quedaran por fuera de propuesta formativa. Aquí las diferencias fueron más significativas. Es decir que hay más consenso en creer que faltan temas, que en creer que falten asignaturas. Así, mientras un 40% percibía en la pregunta anterior que faltaban asignaturas, un 46% percibe que faltan temas. Y también mientras un 31% creía que no faltaban asignaturas, solo un 21% no cree que falten temas.

El quinto y último ítem consultaba a los estudiantes sobre una posible tercer ausencia: la de bibliografía. Aquí la respuesta con mayor nivel de frecuencia, fue para nuestra sorpresa: “no sé”: un 56%. A su vez hubo un 5% que no respondió la pregunta, lo que suma un 61% de estudiantes que no expresaron una opinión formada sobre el tema. Para finalizar el análisis transversal, presentamos los datos consignados en la tabla anterior en el siguiente gráfico, donde se pueden observar los porcentajes tal como fueron analizados en estos parágrafos.

Gráfico n°7: Necesidad de modificar plan de estudios, contenidos y bibliografía según estudiantes. UNaM, 2013; UNC, UNPSJB, UNLa, UNLP, UNCa, 2015



Podemos observar entonces en este gráfico cómo resaltan las tres respuestas más numerosas: Tal como se ve en el primer ítem (necesidad de reforma de plan de estudios) el color azul muestra la amplia mayoría de respuestas positivas. A su vez el naranja expresa la respuesta negativa mayoritaria de la segunda pregunta. Por último, el amarillo de la última respuesta muestra la mayoría de elecciones por el “no sé” respecto de la pregunta sobre la potencial ausencia de bibliografía.

Para completar la tabulación y análisis de este conjunto de interrogantes relativos a la necesidad de reformar el plan de estudio, las asignaturas, los temas enseñados y la bibliografía, presentaremos un análisis de las respuestas que no estaban estandarizadas que el cuestionario incluía. Éstas solicitaban ser completadas en caso de que los estudiantes respondieran afirmativamente a la necesidad de incorporar cambios ya sea en el plan de estudios, las asignaturas, los temas o la bibliografía, para de ese modo poder conocer qué tipo de cambios visualizaban como necesarios. En las mismas los estudiantes describían en unas dos a cuatro líneas sus percepciones o ideas de forma libre. Es preciso aclarar que si bien en las seis carreras los estudiantes mayoritariamente afirmaron que era necesario reformar el plan de estudios, hubo sustanciales diferencias respecto de qué había que modificar y por qué. Es así que presentamos las que, en términos transversales, fueron las categorías emergentes relativas a las opiniones de los estudiantes. Algunas fueron evocadas por estudiantes de varias unidades

académicas, otras sólo aparecieron en una sola carrera.⁷¹

- Grilla curricular: Cambiar el año en el que está prevista la cursada de algunas materias.
- Correlatividades: la propuesta en general es reducir la cantidad de correlatividades.
- Régimen de enseñanza: regularidad y la posibilidad de rendir libre.
- Modificación de cargas horarias: reducir la exigencia de cantidad de horas semanales de cursada presencial.
- Organización de las asignaturas troncales/ específicas: que no se curse más de una por año.
- Optatividad de los seminarios: Algunos realizaron críticas en tanto seminarios que se suponen optativos son en realidad obligatorios ya que la oferta presenta sólo una opción. Otros por el contrario sugirieron obligatoriedad de seminarios que son optativos, debido a la importancia del tema que tratan.
- Prácticas profesionales: incluirlas desde primer año, modificar su funcionamiento o su forma de acreditación, ampliar el tiempo previsto para estar “en campo”.
- Extensión de las asignaturas: en general sugieren anualizar materias cuatrimestrales.
- Actualización de los contenidos a las problemáticas actuales
- Perfil de la carrera: propuestas de poner en discusión el perfil u orientación mayoritaria de la formación vigente.
- Cuestión de género: incorporar a la formación las problemáticas de género y la perspectiva de género.
- Proceso de implementación del nuevo plan: La crítica se da por los estudiantes que ya iniciaron su cursado con un plan y se sienten por fuera de los beneficios y avancen que la reforma plantea para los nuevos ingresantes.
- Articulación entre asignaturas: propuesta de generar articulación entre

⁷¹ En el Anexo n°5 se presenta un análisis desagregado por Unidad Académica respecto de la necesidad de modificación del plan de estudio, los contenidos y la bibliografía. La decisión de anexar esta información desagregada, es que la misma puede convertirse en un insumo útil para los procesos de reforma curricular de las distintas carreras relevadas.

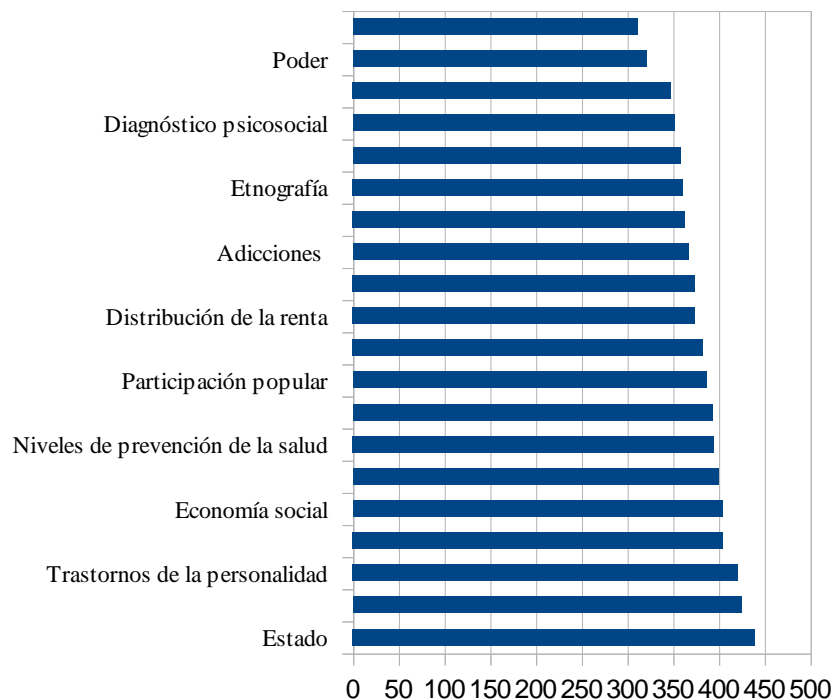
materias para que no funcionen como compartimentos estancos.

5.3 El qué de la formación: prioridades y pertinencia de los temas.

Entendemos que los discursos sobre Estado, Poder y Política que circulan entre los estudiantes deben poder ser ubicados en el marco de un sistema de saberes, significados y prácticas configurado por una diversidad de áreas temáticas, problemas e intereses que hacen a la formación. Es decir que el grado de importancia que los estudiantes brindan a los temas vinculados a lo político no puede ser entendido sino en términos relacionales, es decir, logrando aunque más no sea un acercamiento parcial a la diversidad de intereses que la formación despierta en los estudiantes.

Los apartados que hasta aquí desarrollamos nos permitieron conocer las percepciones relativas al plan de estudio y las asignaturas que los estudiantes vienen cursando. En este punto, la propuesta es dar cuenta del nivel de pertinencia que le asignan a una serie de temas que hacen al campo del Trabajo Social, ubicando los temas relativos al Estado y lo político como un “un tema más”, para poder conocer el valor relativo que le atribuyen a los mismos en una diversidad de problemáticas. De esta forma, una de las preguntas proponía a los estudiantes clasificar una serie de temas de acuerdo a la pertinencia que le atribuían para su formación. Al ofrecer una batería amplia de temas, y dejar librado al interés de cada estudiante el valorar como más o menos importante cada uno de ellos, se nos abre la posibilidad de ver qué valor relativo le asignan a los temas vinculados a lo político en el concierto de las diferentes áreas de formación. Las opciones ofrecidas para clasificar los temas fueron: muy importante, importante, poco importante y nada importante. La mayoría de las respuestas se concentraron en las dos primeras opciones. Ofrecemos el siguiente gráfico que presenta los temas organizados por nivel de pertinencia asignada en forma ascendente (encontrándose en primer término los temas que obtuvieron menor nivel de importancia, y al final los que contaron con un puntaje superior).

Gráfico n° 8: Nivel de importancia de los temas para la formación según los estudiantes de Trabajo Social. UNaM, 2013; UNC, UNPSJB, UNLP, UNLa, UNCa, 2015



Vemos que el tema que aparece como el de menor importancia es “Administración y gestión pública”, mientras que “Estado” es el que condensó un mayor nivel de importancia por parte de los estudiantes. Este resultado es altamente llamativo, en tanto ambos temas tienen muchos aspectos en común, y genera interrogantes. ¿Qué del Estado valoran los estudiantes que no se subsume a la administración de lo público? Si pensamos que son los aspectos vinculados a lo eminentemente político, al conflicto de intereses, en seguida vemos que nuestra hipótesis cae, ya que el tema “poder” ocupa el anteúltimo lugar de importancia. En el análisis de las preguntas que abordan directamente estos temas podremos profundizar estas cuestiones.

Otro dato que concitó nuestra atención es el tema de Discapacidad, que fue catalogado como de mucha importancia por los estudiantes, quedando en la tabulación final en segundo lugar, y ocupando el tercer lugar de importancia “trastornos de la personalidad.”

Del análisis de estos datos se pueden derivar dos conclusiones significativas: por un lado no sería adecuado sostener que los estudiantes no visibilizan las temáticas

vinculadas al Estado, al Poder y la Política como pertinentes en su formación. Sin embargo, tampoco sería adecuado sostener lo contrario, sin detenerse a analizar qué contenidos asocian con estas categorías a las que han valorado de forma tan disímil.⁷²

5.4 La mirada de los docentes respecto de la formación en Trabajo Social

Uno de los temas a los que aludieron los docentes en el trabajo de campo, fue el relativo al oficio de enseñar, y a las percepciones que los mismos tenían sobre la situación relativa a la formación en Trabajo Social en sus carreras. Hubo hallazgos muy interesantes en el análisis que incluiremos aquí.

Las entrevistas fueron realizadas a docentes, muchos de ellos trabajadores sociales, otros filósofos, otros politólogos, otros sociólogos, vinculados a distintas tradiciones epistemológicas, viviendo en distintos puntos del país, pertenecientes a distintas generaciones... Distintos trayectos vitales y formativos pero un punto en común: su trabajo en el aula, enseñando a estudiantes de Trabajo Social. En esa líneas hubo una preocupación que atravesó a todos: la de interrogarse sobre los procesos formativos en los cuales inscriben su trabajo.

De los muchos temas en torno al “oficio de enseñar”, hemos seleccionado algunos testimonios que caracterizan la formación en general, y que problematizan la formación en torno a lo político en particular. Los testimonios de este primer ítem entonces, buscan contextualizar la formación desde la mirada de los docentes. Un tema que tuvo bastante incidencia es el desvelo por lograr la denominada “formación integral”. Inferimos que este concepto sugiere, no sólo una formación en diversos ámbitos y abordajes de lo social, sino también una modalidad de enseñanza, donde las asignaturas no se vean como compartimentos estancos, y donde se prevean espacios transversales de integración de contenidos:

“...queríamos que la formación fuera mucho más integral y no fragmentada en el avance de la carrera, y esto dificulta mucho porque no todos los alumnos tienen el mismo proceso, muchos trabajan, no pueden cursar. Cuesta muchísimo a nivel de docente y a

⁷² En el Anexo nº6 se ofrece el informe de la tabulación de la pregunta que indagaba por los temas centrales de las prácticas preprofesionales. Hemos decidido anexas esta información porque si bien no arrojado evidencia diferenciada sobre nuestro problema, complementa e ilustra temas vinculados al mismo, pudiendo los hallazgos ser de interés para el lector.

nivel de alumno, y cuesta de un año a otro, que vean una continuidad, que es todo la misma formación. Ir viendo que es un proceso, y no que una materia es una cosa, otra materia es otra cosa. Sobre todo depende también de las dedicaciones, del tiempo del docente en la facultad.” (UNaM E1)

Es decir que observamos un interés por la formación integral, como formación integrada. Esta cita abona a esta idea:

“Generalmente en los exámenes finales su conclusión es que es una materia muy útil para los trabajadores sociales. Muchos suelen decirnos que les ayudó a integrar.” (UNC E6)

Una cuestión que fue referenciada por muchos estudiantes en las encuestas, tal como veremos en el capítulo subsiguiente, fue la dificultad para cursar la totalidad de asignaturas en tiempo y forma, por la elevada carga horaria y bibliográfica que implica. Esta situación fue analizada por dos de las docentes entrevistadas:

“A pesar de que cambiamos planes y demás seguimos pecando de demasiado... excesivamente superpoblado, que cae sobre la espalda de los estudiantes muchísimas materias... tenemos que volver a revisar. Volvimos a sobrecargarlos. Terminamos con un cierto enciclopedismo que tenemos que tener cuidado” (UNC E6)

“Una particularidad de este nuevo plan, me están diciendo los chicos que están cursando ocho materias anuales. Están sintiendo que no tienen tiempo suficiente para trabajar en profundidad los textos. Me pareció muy interesante que ellos puedan reconocer esta deficiencia de este plan de estudios porque habría que preguntarse cuáles son los mecanismos para pararse en un cuarto año empezar a recuperar toda la información trabajada en los años anteriores, articular y profundizar. Y con ocho es inviable.” (UNaM E5)

Otra docente aludió a las falencias de su propia formación de grado, y a la formación de posgrado como espacio donde seguir aprendiendo y construyendo la identidad profesional. Y, unida a esta crítica a la formación de grado recibida, se da la crítica al perfil docente del trabajador social, que tuvo que hacer sus armas a partir de esta primera experiencia formativa desfavorable:

“Cuando me formé, tuve una profe re funcionalista que nos enseñaba desde un manual sociología. Roles, funciones...Así... Y fue muy duro porque tuve que aprender todo de cero, en el doctorado, leyendo por mi cuenta... Un daño grandísimo... (...) Algunos alumnos, escuché que se dice, les interpelan más en los primeros años los docentes que no son trabajadores sociales. La imagen del trabajador social que damos los docentes no

es la mejor, no es la del más formado... Eso es complejo.” (UNCa E14)

En otra unidad académica, observaron como una fortaleza el contar con posgrados gratuitos para los docentes que redunda en beneficios en el aula de grado:

“Una gran mayoría de nuestros propios docentes se han formado en nuestro posgrados y eso realimenta la formación en el grado.” (UNC E6)

Un eje importante relativo al “oficio de enseñar” fue la percepción sobre los estudiantes, sus capacidades, sus intereses, sus debilidades. Algunos plantearon una mirada un tanto desesperanzada, en el sentido de que observan grandes falencias, entre las que destacan la falta de lectura:

“otro problema que tenemos es la falta de lectura, o si tienen caudal de lectura lo que les cuesta es reciclar todo el conocimiento que tienen para analizar las experiencias que están viviendo.” (UNaM E2)

Otros docentes observan, por el contrario, una actitud proactiva y comprometida:

“Fuerte interés de los estudiantes por discutir la coyuntura. La tendencia es que vienen con muchas inquietudes y te demandan estos temas. Se forman grupos de lectura. Si discutimos determinado tema, alguien se acerca. Pero hay mucho interés. Hay una predominancia de cuestionar o pensarse trabajadores sociales en instituciones. Sobre filosofía política hay al principio cierta resistencia. Pero... cuando ellos pueden vincular que se trata de proceso y pueden encontrar en los textos pistas, en Hobbes, en Hegel y Marx, lo ven menos abstracto, ven los lineamientos que todavía subyacen hoy, y ahí les llama más la atención.” (UNLa E9)

“...participan mucho, hablan, pero no interpelan... me parece que es por ser segundo...Insto mucho a la lectura, no tradicional, sino en contexto” (UNaM E4)

En estos dos casos referidos, se favorece una lectura situada, contextualizada, para alcanzar el involucramiento de los estudiantes.

Vemos en estos testimonios de los docentes diversas preocupaciones y miradas relativas a los procesos de formación.

5.5 La formación y el perfil profesional en el registro de los docentes

Este tema que fue y es parte nodal de la agenda de los debates académicos sobre la formación, tal como hemos comentado en párrafos precedentes, es parte también de las preocupaciones que circulan entre los sujetos de la formación, docentes y estudiantes. Frente a la existencia de diversas perspectivas sobre el

Trabajo Social, y las potenciales improntas que en cada carrera pueden darse de algunas por sobre otras, encontramos distintas lecturas. Los docentes refirieron en reiteradas situaciones a este tema.

En el caso de la UNLa, una de las entrevistadas manifestó que convive una diversidad de posturas:

“... yo creo que se inclinan más hacia un lado o hacia el otro pero que conviven... (...) en ese sentido podemos charlar, argumentar, no lo observo acá como algo conflictivo. Nosotros pensamos que siendo tan diversas las problemáticas, no hay una única teoría que dé respuesta a todo. Lo que sí es probable, que uno tenga un cierto compromiso con una línea que con otra. Bueno, son opciones.” (UNLa E8)

Una entrevistada observó cierta tendencia a incluir en un mismo programa, a autores de diversos enfoques. Su hipótesis es que subyace cierto desconocimiento de los alcances epistemológicos que sustentan los textos, y de las diferencias sustanciales que sería menester problematizar:

“Las teorías críticas de Trabajo Social no siempre son... también... como te voy a decir... son incorporadas pero no entendidas, digamos desde una coherencia interna en los programas. Por ejemplo te puede aparecer un Netto, una Iamamoto y estar conviviendo con un Ander Egg, hay un pastiche digamos... y no sé si se comprende... o un García Salord. No es que te puedo decir: hay esta corriente. Depende del docente.” (UNCa E14)

Otra docente de la misma unidad académica refrendó esta visión:

“... lo que sí noto, particularmente acá, no sé si pasará con... como no hay una línea clara, sino que lógicamente cada profesor tiene, incluso en trabajo social, hay algunas materias que están desde un trabajo social bastante conservador, y eso es lo que yo veo, por ejemplo, pareciera que porque se incorpora teoría crítica, pero desde un desconocimiento del posicionamiento epistemológico, termina siendo una cosa confusa... terrorífico... terrorífico...” (UNCa E13)

La complejidad de articular diferentes enfoques en la enseñanza es un tema de preocupación de muchos docentes:

“Trabajamos Parra, Alayón y Margarita Rozas en primer año con respecto a la historia. A Carballeda lo sacamos porque se centraba sólo en el campo de la salud. Y a Montaña también ya después lo sacamos porque también confundía. Nosotros queríamos que visualicen las distintas perspectivas que presenta Montaña pero eso era difícil que quedara claro, entonces después es como que había dos historias y no es así. Y no quedaba claro. A nosotros nos parecía bueno pero lo sacamos.” (UNaM E1)

Esta diversidad de enfoques impacta en la cuestión del perfil, sobre todo si lo queremos conjugar en singular. Sabemos que el debate sobre el “perfil profesional” se ha llevado mucha tinta en Trabajo Social. Existen distintas posturas en relación con los aportes que esta discusión puede brindar o no a nuestra disciplina. Más allá de estos posicionamientos, lo que hemos podido observar es que en ninguna de las seis carreras hay una percepción de que exista un perfil unificado o monolítico en la formación. Las significaciones que los docentes le asignan a esto que parece ser un hecho constatado, que es que en todas las carreras circulan diversos discursos sobre el Trabajo Social, el Estado, el Poder y la Política, es bien variada.

La única Unidad Académica donde los entrevistados pudieron observar un cierto lineamiento general es la UNLa, donde aparece una tendencia a formar en la gestión y planificación, sin que por esto se supriman otros enfoques o posturas.

“Acá hay un perfil en la línea de planificación. Igual, todavía somos conscientes que no tenemos procedimientos para la teoría de la complejidad. Hay toda una línea de trabajo. Rupturas con la razón instrumental, tanto con el marxismo y el psicoanálisis, pero todavía instrumentos para la teoría de la complejidad... estamos viendo, cómo salir de marco lógico, por ejemplo, cuando las organizaciones te lo piden. A los estudiantes lo que le decimos es que el marco lógico existe, fue creado en las organizaciones internacionales. Esto te lo van a pedir. Pero hay otras formas. El modelo de PNUD, de FLACSO, vemos todos. Después hay que ver qué se adapta más a la situación laboral que tengan. Sí, nosotros tenemos que instrumentar para el mundo del trabajo, porque es la posición además que tiene esta universidad, sino los desfasamos. No porque estemos absolutamente de acuerdo que el sistema sea así y que esto es lo mejor. Sino que lo estamos formando para una realidad que existe y además pueden pensar otras cosas en relación a eso.” (UNLa E8)

En la UNC la impronta fue la de historizar este debate. Así la entrevistada ubicó distintos momentos en el devenir de la carrera así como las modificaciones concomitantes en el perfil:

“No sé si me animaría a definir un perfil. Hubo una época que estaba más claro. A mí me parece que los perfiles de estudiantes tienen que ver con qué ideas hegemonizan una carrera en la formación. Y estas ideas se convierten en hegemónicas porque han logrado que una parte importante de sus docentes adscriban a ella. A mí parece que Córdoba ha

formado parte en el país de una revisión del trabajo social, pero más bien desde una combinación de teorías críticas, a remirar la intervención, reflexionar sobre la intervención social, tratando de esquivar las ortodoxias” (UNC E6)

En directa vinculación con el tema del perfil aparece en esta entrevista el de la especificidad:

“Creo, somos conocidos, es más lo que se ve desde afuera, vos dirás... Ahora ya pasó esa época, ese debate entre los que mirábamos la especificidad. Nuestra escuela fue el adalid de buscar la especificidad, y fue criticado y nos llamaron endogenistas. Mi opinión es que todavía no se debaten ideas. Entonces nos armamos pre-conceptos del resto. Si hay un perfil de una búsqueda de acopiar para el trabajo social las teorías críticas, mirar que todas estas disciplinas sirvan para mirar, y no que el trabajo social vaya a la zaga... El perfil de estudiante sale con un perfil crítico y autocrítico. No hay un predominio de algo cerrado. También depende mucho de las generaciones.” (UNC E6)

En otra de las entrevistas encontramos una mirada diferenciada en torno a la categoría de especificidad:

“Y constitutivamente para mí somos transdisciplina, por eso es tan difícil hablar de especificidad, que es un debate histórico, y de objeto y de una teoría propia. (...) Justamente no es una debilidad, en este momento donde se está cuestionando duramente el positivismo, donde se están jugando otras epistemologías, como la epistemología del sur, las epistemologías feministas, (...) me parece que querer cerrarse en un único objeto... nos limita. La potencialidad del trabajo social es que tiene la delantera. Nosotros tenemos esa libertad maravillosa, esa artesanía que no la tienen otros campos disciplinares. (UNaM E4)

Vemos en los dos pasajes transcritos la tensión en términos de visualizar el debate de la especificidad como productivo o como obturador. Esta tensión se inscribe en la polémica respecto del estatuto del Trabajo Social (profesión, disciplina – o trans-disciplina, o in-disciplina-, técnica o ciencia) y su vínculo con las ciencias sociales. Respecto del carácter transdisciplinar de nuestra profesión, encontramos en esta entrevista una descripción de los alcances de esta noción:

“Históricamente el trabajo social se ha desesperado por tener el estatuto de disciplina dentro de las ciencias sociales. Pero resulta que las ciencias sociales están en crisis, (...) porque no dan cuenta de la complejidad que estamos viviendo. Se fragmentan los problemas sociales, el antropólogo estudia la cultura, el psicólogo el aparato psíquico (...) La potencia y la fortaleza del trabajo social es que somos una transdisciplina, que tiene

un poco de economía, un poco de historia, un poco de sociología, de estadística y mucho de trabajo social. Y en realidad el trabajo social no tiene que construir teoría del trabajo social, sino teoría social, como escribía Marx, como escribían los grandes filósofos antes del positivismo. (UNaM E4)

Otra cuestión relacionada con el perfil profesional y el debate sobre la relación de nuestra disciplina con las ciencias sociales, es la relativa a la percepción de los estudiantes sobre este tema, y la baja identificación que se da en los mismos como cientistas sociales. Este testimonio analiza la situación:

“Hay una baja implicación de los estudiantes en asumirse como cientistas sociales. Es muy difícil, por más que los incentivos, que sientas que en realidad las discusiones teóricas los atraviesan fuertemente. En comparación con otras carreras en ciencias sociales en las cuales he dado clase, hay como una baja asunción de que se trata de una formación profesional con un fuerte anclaje en las ciencias sociales.” (UNLP E11)

Esta preocupación que el docente exhibía respecto de los estudiantes, es vista en el siguiente pasaje, en relación con el propio colectivo profesional:

“Poder tenemos una perspectiva foucaultiana, el poder que está en todos lados. Pero me parece que hay cuestiones de una perspectiva sociológica o historiográfica que nos ayudarían más si dialogáramos más con las ciencias sociales. (...) tenemos un problema de discusión con otras ciencias sociales.” (UNLP E10)

Vemos un perfil de graduado que no tiende a reconocerse como cientista social.

Retomando entonces la convivencia de posturas diferenciadas y su impacto en términos de falta de consenso para erigir “un” perfil de graduado, vemos el análisis que docentes de la UNLP, la UNaM y la UNCa han esgrimido al respecto. Así para el caso de La Plata lo que nos refiere uno de los entrevistados es la ausencia de un acuerdo institucional vinculado a definir la disciplina:

“Lo que entiendo es que no tenemos un acuerdo institucional de cómo pensar el trabajo social. En nuestra carrera tenemos cinco materias de trabajo social, que cada una fue teniendo una particularidad totalmente diferenciada de otras. Quizás con el paso de los años, y el cambio de titulares, porque algunos se fueron jubilando, se pueden encontrar más puntos de acuerdo. Pero en sí, no.” (UNLP E 10)

En Misiones encontramos visiones un tanto distintas. Por un lado una entrevistada observa la convivencia de distintas posturas, básicamente en términos de adhesión a determinados autores:

“En la carrera en general es muy diverso. Hay por supuesto cátedras con mayor afinidad a los autores brasileiros, otros con Margarita Rozas u otros más antiguos como Kisnerman. Es muy ecléctico en ese sentido. Se debe por un lado a las experiencias que cada docente tuvo, las formaciones de grado y de posgrado, eso va marcando distintas posiciones. (UNaM E1)

Otra lectura es la expresa esta docente, quien pone el acento en la compleja recepción que hacen los estudiantes de estos distintos enfoques:

“Acá es muy generalista. Incluso el plan de estudio lo define así. (...) Lo que no existe, lo que yo veo, por parte del alumno, elegir un espacio desde el cual construir. Llegan a cuarto año, con una mezcla, un... no entendés la lógica que arman pero arman una lógica... Es algo muy raro, muy general y tan amplio, que empezás a indagar y te das cuenta que no tienen una formación. Tal es la locura que tenemos en quinto año un seminario de reingeniería en el campo empresarial para el campo social. UNaM E5)

Por otra parte, otra de las entrevistadas de la UNaM sí ve una tendencia en términos de perfil en el Plan de estudios de 2010, sobre todo en contraste con el Plan de 1999:

“Me parece que el plan del 99 era un plan tecnocrático, vinculado a los lineamientos del banco mundial, había una materia que se llamaba gerenciamiento... se sacaron la contextualización económica y política. Entonces empezamos a agregarle, filosofía política que se había sacado, creo que el plan del 99 fue un retroceso, producto de los políticas neoliberales. Y ahora tratamos de darle otro tipo de perfil con un contenido más político, y más teórico conceptual, desde el estado.” (UNaM E4)

Esta segunda visión se condice con el análisis que hicieramos de este Plan de estudios, en términos de que es la carrera analizada que mayor cantidad de espacios curriculares asigna al estudio de lo político.

La idea de diversidad de perspectivas es también refrendada en el caso de Catamarca:

“Yo lo que veo, no hay una definición, digamos, no hay como en otras unidades académicas que intuyo hay una escuela más clara, que a veces tiene que ver con quien ha armado la propuesta. Acá lo que veo es que depende mucho de los profesores, los equipos de cátedra. Hay en algunos casos una mirada más gerencial, más administrativa, más técnica. En algunas materias hay una lectura más crítica, las mínimas, las menos. (...) Y en estos casos que te digo, no son trabajadores sociales. (UNCa E14)

Sin embargo vale recordar que, tal como consignamos en el punto relativo a los

enfoques epistemológicos, dos docentes de esta casa de estudios analizaron esta “convivencia” de lineamientos, en términos de confusiones epistémicas más que de circulación de diversidades.

“Estos últimos años vemos grandes falencias en el sentido que... ni siquiera desde esta perspectiva pragmatista que es la más trabajada, ha sido apropiada. Hay un reducido número de estudiantes que incluso tiene esa mirada autodenominada crítica, y los otros están un poco desorientados, quedan con una mirada de la división de poderes, del Estado como un conjunto de instituciones.” (UNCa E12)

Vemos entonces cómo se replican aquí una serie de debates al que aludimos en términos de eclecticismo o polifonía en la formación, proyecto ético- político, formación generalista, formación integral, etc.

Por último, algunos entrevistados pusieron el foco en la percepción de la que los graduados dan cuenta, en términos de sentirse poco preparados para el ejercicio profesional.

“Hay también como un discurso generalizado en los egresados y los chicos de los últimos cursos... que salen, no sé si dicen en otras carreras y todo lo que vieron no les sirve para nada. Ahí lo converso mucho con los compañeros. Es evidente que no hacemos conexión, no hacemos mediaciones entre esas categorías teóricas y lo que pasa. No están ellos pudiendo leer la realidad desde la teoría. Está en otro plano, diferente. Y eso es complejo, porque eso es lo profesional. Si no logran eso, puede hacerlo cualquier otro, no hace falta venir a estudiar. Esto tiene que hacernos repensar lo metodológico: cómo damos clase, cómo hacemos, (...). Ellos lo viven así, no me sirvió para nada. ¡No es que no te sirvió! No te sirvió porque no pudiste conectar. (UNCa E14)

Vemos en esta cita la explicitación de un posicionamiento claro respecto de lo que implica una intervención profesional en términos del debate de la relación teoría-práctica, entendiendo la intervención en el marco de la capacidad profesional de anudamiento de prácticas discursivas (teoría problematizada, introyectada y operativizada) que permitan ver, comprender y actuar. La ausencia de esta capacidad en los estudiantes y graduados interpela directamente al oficio de enseñar y al sentido mismo de la formación. Este corte entre teoría y práctica también es analizado por una docente de la UNC, observando distintos períodos en este sentido. Los cambios históricos se deben a definiciones institucionales, vinculados entre otras cuestiones a una política de posgrado activa:

“Ha cambiado mucho. Yo recuerdo que salían y luego no volvían, se producía un corte. Acá la teoría y allá... No veían la continuidad. Se les enseñaba una cosa y luego tenían que ir a hacer otra totalmente distinta. No necesariamente vienen a la maestría, pero sí a cursos de posgrado de todo tipo, y ya no está más eso de “Yo no vuelvo a la escuela, porque la escuela no me dio nada”. Esto ha hecho avanzar la relación entre Colegio y Escuela. Esto entre otras cosas se debe a una política hacia afuera, una política para graduados, tenemos una oficina de egresados, en posgrado, mucho trabajo.”(UNC E6)

6. El saldo de los datos y debates actuales sobre la formación en Trabajo Social: hipótesis, hallazgos e interrogantes

Este capítulo presentó la sistematización de algunos datos que entendemos son significativos y útiles para conocer el estado de situación de la actual formación de grado en Trabajo Social. Enlazar datos a relatos (Matus, 2016) permite ampliar los esfuerzos comprensivos. En esa línea hemos observado que *nuestras pertenencias institucionales actuales no siempre reflejan nuestras verdaderas pertinencias disciplinares*. Así, un alto grado de formación en instituciones privadas y terciarias nos aleja del horizonte que nos plantea la Ley 27072 de alcanzar la titulación de grado para el ejercicio profesional. Por su parte, un número no menor de carreras no inscriptas en la FAUATS nos aleja del objetivo de construcción disciplinar de fortalecernos como sujeto colectivo. A su vez una diversidad alarmante de pertenencia a unidades académicas que entendemos ninguna otra profesión muestra, y que por otra parte, en muchos casos, no remiten al ámbito de las ciencias sociales, nos dificulta formarnos en el ámbito que nuestra pertinencia epistemológica reclama: el de las ciencias sociales. De la lectura de estos datos podemos extraer algunos interrogantes que quedan abiertos. Entre ellos: ¿En qué forma han impactado las políticas académicas, científicas y universitarias (políticas de la SPU, PROGRESAR, PNBB, PNB, Becas CONICET, CODESOC, PROSOC, Becas DOCTORAR, etc.) en la formación en Trabajo Social, en las instituciones que la dictan (carreras, departamentos, facultades) y en los sujetos que participan de la misma (estudiantes, docentes, investigadores, graduados)? ¿Y qué impactos pueden visualizarse y proyectarse en relación con el cambio de rumbo en materia de política universitaria, impulsado

por el actual gobierno? ¿Qué reflexiones nos suscita la elevada tasa de formación en Trabajo Social en ámbitos privados y terciarios, en comparación con la oferta en universidades públicas? ¿Qué consecuencias acarrea, en términos de construcción disciplinar, nuestra adscripción como carrera, en facultades que remiten a diversos campos académicos (humanidades, ciencias jurídicas, derecho, filosofía, letras, salud, ciencia política, ciencias sociales y hasta ingeniería? ¿Qué efectos produce esta dispersión? ¿Qué limitaciones para la construcción de políticas de investigación, extensión, posgrado, interdisciplina, prácticas de pregrado, acceso a políticas de transferencias de recursos y oportunidades previstas para ciencias sociales, etc.? ¿Qué análisis podemos hacer respecto de la existencia de unidades académicas que aún no están inscriptas en la FAUATS? ¿Qué estrategias podríamos construir para ampliar la inclusión de las mismas?

A su vez, hemos revisitado las producciones sobre la formación, para encontrar algunas respuestas pero sobre todo, herramientas para repensar mejores preguntas. Re-conocer lo que dijimos nos ayuda a poner en valor lo que ya logramos clarificar, así como detectar áreas de vacancia. Pudimos observar que en diferentes períodos, hubo temas hegemónicos que ordenaron los esfuerzos de pensar la formación (perfil profesional, proyecto ético-político, formación terciaria versus universitaria, etc.) debates y conceptos que ocuparon la agenda en detrimento de otros. Si ejercer la crítica implica revisitar la realidad desde una perspectiva que permita revolucionar lo existente, quizás sea pertinente abrimos a temas e interrogantes “otros” para discutir qué formación queremos. Discusiones en torno a la relación de la formación en nuestro país con el resto de nuestra América, o la articulación de nuestro colectivo académico con otros colectivos sociales y políticos que están resistiendo de forma protagónica a la avanzada neoliberal actual, podrían ser caminos diferentes que quizás valdría la pena transitar. A su vez, la posibilidad de pensar estrategias de construcción disciplinar que nos permita disputar espacios en el ámbito de las ciencias sociales (áreas específicas para categorización y CONICET, programas de fortalecimiento de la investigación para nuestra disciplina, proyectos para modificar las pertenencias institucionales de carreras de trabajo social que funcionan en facultades que no son de ciencias sociales, proyectos para fomentar la posgraduación, etc.).

El *racconto* de estos debates en torno a la formación, cierra este capítulo que se propuso brindar una caracterización general sobre la Universidad argentina, haciendo visibles algunas de las características que se asumen en la formación universitaria en Trabajo Social y sus problematizaciones en nuestro país. En ese contexto hicimos visibles los discursos sobre la formación en docentes y estudiantes. Pudimos detectar las percepciones que los primeros tienen sobre el oficio de enseñar, los desafíos con los que se encuentran y sus posiciones respecto de un posible perfil profesional en cada carrera. Respecto de los estudiantes, analizamos el grado de pertinencia disciplinar y significatividad que le atribuyen a los diferentes espacios curriculares de formación, y las necesidades que observan en términos de reformas de plan de estudios. Estos insumos nos permiten contextualizar históricamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como las prácticas discursivas que atraviesan hoy la formación universitaria en Trabajo Social, y que abordaremos en los próximos capítulos.

Capítulo IV: *Curriculum* y Trabajo Social: primera aproximación a las presencias y ausencias en torno al Estado, el Poder y la Política.

Para comprender el curriculum, debemos llegar a convertirnos en historiadores, teóricos sociales, filósofos (Kemmis, 1998: 44)

Presentación

En el capítulo anterior hemos analizado una serie de procesos vinculados al surgimiento y la estructuración del campo de la Educación Superior en nuestro país, poniendo el foco en los datos y debates actuales en torno a la formación en Trabajo Social. En este capítulo presentamos algunos conceptos, que a modo de caja de herramientas, permitirán un abordaje más profundo de los interrogantes de esta investigación. Nuestro foco estará puesto en analizar algunos aspectos de los planes de estudio de las seis carreras relevadas. Sabemos que el *curriculum* es un proceso complejo. Su conformación está dada por una gran cantidad de elementos, entre los que se cuentan no sólo las orientaciones didácticas, o los enfoques epistemológicos prevalentes en los contenidos a enseñar, sino una serie de condicionantes históricos, políticos, sociales, geográficos, presupuestarios que influyen en las prácticas formativas de cada aula, así como la cultura institucional de la Universidad en la que cada *curriculum* se erige, y la cultura disciplinar de la profesión en la que cada *curriculum* forma. Así, los planes de estudio de las licenciaturas en Trabajo Social, son verdaderos procesos sociales complejos, atravesados por un sinnúmero de variables. Entre esta multiplicidad de elementos y condicionantes, en este capítulo ingresaremos al análisis de tres aspectos que componen una parte importante del *curriculum* explícito: la malla curricular (ubicando cantidad de asignaturas, sus denominaciones, y las áreas, ejes o núcleos que las organizan si las hubiere), los alcances del título, y los objetivos o propósitos del plan de estudios.

En un primer momento presentaremos algunas notas relativas a los significados atribuidos a la noción de *curriculum*, abordando la categoría de *curriculum* nulo (Eisner, 1979) como una herramienta para interpelar la formación en Trabajo

Social, buscando detectar esos silencios y rupturas, aquello que no estamos enseñando, entendiendo que lo no dicho es productivo en su ausencia.

Sumamos a estos aportes del campo de la didáctica, los análisis que desde la opción descolonial y la Epistemología del Sur nos ofrece Boaventura de Sousa Santos (2006)⁷³, a partir de una serie de categorías como son las de razón indolente, monoculturas y ecologías del saber/es y la sociología de las ausencias. En estos conceptos rastreamos la idea central de una Modernidad que produce ausencias, invisibilizando experiencias y contrayendo el presente, también en el marco de los procesos formativos. Este “desperdicio de la experiencia” (De Sousa Santos, 2006) implica la invisibilización de realidades con potencial emancipador que quedan sin problematizar en los procesos de enseñanza.

Sabemos que todo *curriculum* de forma explícita prescribe una serie de contenidos, y de forma implícita, reproduce y produce una serie de prácticas, valores y normas. Pero a estos dos niveles de los procesos curriculares hay que sumar un tercero: el *curriculum* nulo. La propuesta de este capítulo implica reparar en algunos aspectos de aquello que en la forma de *curriculum* nulo, se proscribire. Estas proscripciones se erigen en verdaderas desapariciones, ausencias de diversa índole: de debates, de teorías, de enfoques epistemológicos, de prácticas, de lógicas de enseñanza y de aprendizaje alternativas. Estas reflexiones se ofrecen en pos de aportar a la comprensión de los discursos que circulan y no circulan (en tanto *curriculum* nulo) en nuestra formación de grado en la actualidad. Esta batería conceptual servirá de insumo para el análisis de los planes de estudio. En pos de esta tarea brindaremos algunos datos descriptivos relativos a cada plan de estudios, realizando también algunas comparaciones entre los mismos. Desarrollaremos algunas de las características que asumen las mallas curriculares de cada carrera, brindando un análisis de los objetivos o propósitos consignados en cada plan de estudios a partir de la construcción del campo semántico al que remiten. El estudio de alcances del título que cada carrera propone atendiendo a las incumbencias en las que cada uno de ellos fue inspirado

⁷³ Ampliaremos los comentarios sobre la obra de este autor y el problema de la producción de ausencias en el capítulo en el que problematizamos la diada “colonialidad y política”. Aquí tomamos esta categoría para pensar la problemática de la formación, y los discursos silenciados en los procesos de enseñanza en Trabajo Social.

también aportará a la comprensión de los procesos formativos. Por último, explicitaremos, fundamentando en los hallazgos alcanzados, los diversos usos y sentidos que las categorías de Estado, Poder y Política, y el campo mismo de lo político como problema para la formación, aparece en estos planes de estudio analizados.

1. Primera aproximación a los planes de estudio y sus mallas curriculares⁷⁴

Tal como hemos desarrollado en Hermida (2014), entendemos que los *currícula* de las licenciaturas en Trabajo Social del país, condicionan la realidad de cada aula, la identidad estudiantil y docente, la apropiación/construcción de determinadas formas de significar la profesión, la dotación de sentido en relación a los fenómenos políticos que atraviesan el ejercicio cotidiano de la profesión, etc. El *curriculum*, en tanto proceso y praxis, se configura en objeto privilegiado de análisis, habiendo sido abordada por diversos autores y en distintos contextos, presentándose en la actualidad como concepto polisémico. En este sentido, Gimeno Sacristán afirma que el *curriculum* “es una realidad difícil de aprisionar en conceptos sencillos, esquemáticos y clarificadores por su misma complejidad (...) al ser objeto de enfoques contradictorios y reflejo de intereses conflictivos.” (1998: 24). La definición de un término en la academia puede ser considerada un proceso de confrontación, en tanto los efectos de sentido que produce conceptualizar de determinada manera un objeto o proceso, trascienden los límites propios de la reproducción de ideas para convertirse en herramientas políticas que o bien legitiman ciertos órdenes, o bien producen transformaciones.

Definir qué es *curriculum* implica dar cuenta de un proceso educativo, pero también histórico, político, económico y social. Partimos de presuponer que el acceso al concepto de *curriculum* es sólo viable en tanto demos cuenta de una teoría del *curriculum* (Kemmis, 1998), teoría que es en realidad meta teoría, en tanto implica una reflexión sistemática sobre: la teoría en tanto tal y su relación con la práctica en el campo curricular, y la relación entre educación y sociedad, en el marco de determinados procesos históricos y políticos.

Así como advertimos que el estudio de los *currícula* no puede agotarse en una

⁷⁴ Hemos consignado unas notas sobre la historia del campo del curriculum en el capítulo II.

mirada tecnicista, también es necesario afirmar que al referirnos al *curriculum* estamos dando cuenta de mucho más que de un documento escrito. Esta cuestión nos acerca al problema de lo prescriptivo en el campo curricular. Al respecto Terigi afirma que el estudio de los *currícula* debe ser entendido como análisis de lo que ella denomina procesos curriculares, “entendiendo por tales los procesos de aceptación, rechazo, re definición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo.” (Terigi, 2004:86) Sin caer en las miradas que confunden plan de estudio con curriculum, sí queremos remarcar con Terigi que conocer lo prescripto es el primer paso para ingresar a la comprensión de los procesos formativos. Partimos de afirmar que hablar de *curriculum* implica referirnos a una serie de procesos y elementos diversos. El elemento sobre el que pivotean los procesos de aceptación, rechazo y modificación curricular, es precisamente el elemento prescriptivo. Esta investigación, en tanto pretende conocer algunos elementos de la formación en Trabajo Social, ha incluido en su corpus de análisis los documentos escritos de plan de estudio de las carreras que componen la muestra. Si bien el plan de estudio no es “el *curriculum*”, sino un aspecto del mismo, en tanto refleja la dimensión prescriptiva general (que se complementara con los programas de cada materia, el régimen de enseñanza, entre otros documentos), su análisis puede arrojar datos de gran relevancia e interés.

Acercarse al estudio de este corpus, implicó desafíos diversos, comenzando por la conformación del mismo, en tanto tuvimos grandes dificultades para hacernos de la documentación. También implicó tomar decisiones difíciles al seleccionar las variables que tuvieran mayor potencialidad heurística para aportar a la comprensión de nuestro problema de investigación. Para introducirnos en estos procesos, describiremos algunos puntos destacados de cada plan.

El plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la **UNaM**, regido por resolución C.S. n° 014/10 a.m. 898/0, expide el título de licenciado en Trabajo Social, siendo su duración de 5 años. Cuenta con un total de 32 asignaturas y una carga horaria total de 3070 horas. Las asignaturas son de cursada obligatoria. Sin embargo se estipula el cursado de seminarios optativos. Éstos pueden tomarse a partir del tercer año. El alumno debe cursar y aprobar tres seminarios optativos. La oferta de los mismos depende del Departamento de Trabajo Social.

Los estudiantes pueden elegir consecutivamente los seminarios de cada año en una misma línea temática o bien, en diferentes temas según intereses. También pueden solicitar autorización al Departamento para cursar otros seminarios de carreras universitarias que se dicten en la UNaM u otras Universidades Públicas, conforme a reglamentaciones vigentes. Si nos ceñimos a la temática específica que aborda nuestra investigación, vinculada al Estado, el Poder y la Política, podemos observar que existe un número elevado de asignaturas que en su denominación abordan de manera directa estos temas. Nos referimos a estas seis materias: Introducción al conocimiento de la Sociedad y del Estado; Filosofía Social y Política; Políticas Económicas y Rol del Estado, Procesos Políticos, Económicos y Sociales; Ciencias políticas; Políticas sociales. También de forma indirecta abordan estos temas las asignaturas de: Teorías Sociales Clásicas; Teorías Sociales Contemporáneas; así como materias específicas de Trabajo Social. Observamos entonces que existe un número muy elevado de espacios curriculares que atienden a la enseñanza de contenidos asociados al Estado, el Poder y la Política. No podemos hablar de un borramiento o una ausencia de estos temas como problemas de estudio para la formación en Trabajo Social. Lo que sí resta analizar es qué aspectos de estas categorías, y desde qué enfoques particulares se hace el abordaje.

El Plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la **UNC** vigente fue aprobado en 2004, comenzó a regir en 2006, luego de más de dieciséis años de vigencia del plan anterior, y tuvo reformas parciales de su régimen de enseñanza en 2012. Se estructura en cinco años de cursado, cuenta con 41 espacios curriculares entre los que se cuentan asignaturas de cursado cuatrimestral y anual, seminarios optativos, cursos libres y el curso introductorio la carrera que es bimestral. El total de horas que supone el plan de estudios es de 3620. Se estructura en núcleos y áreas de conocimiento. Los mismos fueron pensando con criterios de gradualidad. Los núcleos suponen la organización de los contenidos atendiendo a la diversidad de campos temáticos que hacen a la formación en Trabajo Social. Se proponen tres: el núcleo teórico (nutrido por el conocimiento elaborado por diferentes disciplinas sociales); el núcleo denominado Escenarios, Procesos y Sujetos en el campo profesional del Trabajo Social (referido al

conocimiento de la dimensión económica, política, social y cultural de la vida social, así como de la institucionalidad social, tendiente a un nivel de análisis histórico-político, abarca también la comprensión de las relaciones entre Estado, sociedad e individuo y sus particularidades en una formación social específica. Es por esto que es el núcleo que se asocia a nuestro problema de investigación de manera más clara). Por último un tercer núcleo que remite de forma directa a la Intervención Profesional (atendiendo al estudio, comprensión y análisis de las lógicas de intervención, articulando su explicación teórica y su instrumentación operativa, introduciendo las perspectivas contemporáneas). A su vez, las asignaturas se vinculan también a partir de su ubicación en áreas disciplinarias, entre las que se cuentan: Área Trabajo Social, Área Teoría del Conocimiento e Investigación social, Área Psicológica, Área Sociológico-Económica, Área Antropológica Cultural, y por último el Área Política y Políticas Sociales, en la que se ubican a nuestro entender una serie de asignaturas que abordan de manera más directa los temas de Estado, Poder y Política que son los que nos competen. Así, las siete asignaturas que la conforman (a las que se suman seminarios de derechos específicos) son las que siguen: El Derecho y la Constitución de las Instituciones; Teoría Política, Democracia y Estado Argentino; Políticas Sociales del Estado, Planificación Social Estratégica; Gestión Social en Ámbitos Públicos, Educación y Políticas Públicas, Salud y Políticas Públicas.

Centrándonos en los espacios curriculares que abordan de manera directa y explícita los contenidos de Estado, Poder y Política, observamos que de las siete asignaturas que componen esta última área, dos se vinculan de manera más explícita: Teoría Política, Democracia y Estado Argentino, y Políticas Sociales del Estado. Por su parte Salud y Políticas Públicas y Educación y Políticas Públicas también tienen una relación cercana con nuestras temáticas. Por último, encontramos la asignatura Concepciones filosóficas, que pertenece al área Teoría del Conocimiento, que aborda elementos relativos al Poder.

El plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la **UNPSJB** data de 1997. Sin embargo, ya esta primera consideración merece ser explicada. Historizando el devenir del plan, podemos decir que, tal como reza la Resolución HCAFHCS N 078-87, en 1987 “se aprueba transitoriamente el Plan de Estudios

de la Carrera”, proponiendo designar un Asesor Externo para la elaboración definitiva del mismo. Se designa a tal fin a la Prof. Marta Leunda, siendo aprobado el mismo de forma definitiva en diciembre del 1987. Durante el período 1996-1998 la UNPSJB fue objeto del proceso de evaluación de la CONEAU. En el informe final de la evaluación externa⁷⁵, se advierte que, para el caso de la Facultad de Ciencias Sociales los planes de estudio se encontraban en proceso de evaluación y reforma. Es en ese marco que se aprueban las modificaciones del plan en 1997. En Diciembre del año 2003, se abre un nuevo expediente denominado "Ordenamiento plan de Estudios Carrera Licenciatura en Trabajo Social. (Resolución D7 -FHCS N 253/03) El proceso de revisión curricular generado a partir de esta iniciativa no implicó reformas de peso, sino adecuaciones a la normativa vigente, particularmente la emanada de las modificaciones que se iniciaron a partir de la puesta en vigencia de la Ley de Educación Superior de 1995⁷⁶. De esta forma, los alcances profesionales del plan siguen siendo los mismos, así como la estructura curricular. En relación a la lectura del plan de 1997 que se hiciera en este marco de reforma del 2003, la Resolución CAFHCS N 456/03 que condensa el resultado de este proceso de revisión plantea: “Que el ordenamiento del plan de estudios mantienen la congruencia interna y preservan los alcances fijados por la resolución enunciada. (...) Que se ha adaptado a los requerimientos establecidos por el Dec.256/95 y la Res M.E -06/97. Ya en el año 2004 se realiza la tramitación ante el Ministerio para la aprobación definitiva del plan con las modificaciones incorporadas. De esta forma podemos decir que el plan vigente data de 1997. Tuvo reformas parciales relativas a las correlatividades durante la década pasada. Desde hace unos años se vienen implementando instancias de revisión curricular con el objeto de reformar el plan, aunque hasta la fecha el objetivo no ha podido ser cumplido. Sin embargo

⁷⁵ “Los planes de estudio de la Facultad se encuentran en proceso de revisión. Según el Informe de Actualización del Decanato, redactado en noviembre de 1998 y que pone al día la información contenida en el Informe de Autoevaluación de 1996, esta decisión obedece a varios motivos: 1. Adecuación a la Ley de Educación Superior; 2. Ajuste a pautas establecidas para estudios de grado, presenciales y a distancia; 3. Falta de unificación de diseños curriculares de distintas sedes para la misma carrera; 4. Necesidad de ordenamiento académico-administrativo de los expedientes.” (CONEAU, 1998: 176) Informe final evaluación externa UNPSJB. El mismo puede consultarse en: <http://docplayer.es/1726580-Informe-final-evaluacion-externa-universidad-nacional-de-la-patagonia-san-juan-bosco.html>

⁷⁶ A la que hemos referido en el capítulo VI.

los diferentes actores de la comunidad educativa consultados advierten que es probable que para fines de este ciclo lectivo 2016 puedan darse avances concretos en esta línea⁷⁷.

El nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la **UNLa**⁷⁸, aprobado en 2015, cuenta con 3584 horas totales y 50 asignaturas. Está organizado en cuatro ejes curriculares: Trabajo Social, Metodologías, Ciencias Sociales y Humanidades y Estado, Políticas e Historia. Esta nueva propuesta curricular, fue aprobada por el consejo departamental del Departamento de Salud Comunitaria al que pertenece la carrera en diciembre de 2014, y aprobada por el Consejo Superior de la UNLa en febrero 2015. El proceso de reforma curricular se enmarcó en una política institucional que atravesó a todos del Departamentos y que de acuerdo a lo previsto en las resoluciones de Consejo Superior 107/13 y 222/13, suponía iniciar procesos de evaluación curricular y de modificación de las propuestas formativas de acuerdo a una serie de directrices. Dentro de las mismas, una de particular interés es la que sugiere la aprobación de titulaciones intermedias. En el caso de Trabajo Social, ya el plan anterior contaba con un título de pregrado. En la actualidad el mismo es Técnico Universitario en Gestión de Proyectos Sociales, cuenta con seis cuatrimestres de duración, y los espacios curriculares en que transita son compartidos con los de la Licenciatura en Trabajo Social.

Al igual que en la UNLa, en la **UNLP**⁷⁹, fue aprobado en 2015 un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Trabajo Social. El mismo cuenta con 3784 totales

⁷⁷ Cabe aclarar que no hemos podido dar con la documentación oficial relativa al plan de estudios. Esta reconstrucción es el fruto de entrevistas personales y vía correo electrónico a informantes claves del Departamento de Trabajo Social de la UNPSJB. Es por esto que no hemos podido acceder a la formulación de los objetivos del plan vigente.

⁷⁸ En el caso de la UNLa, en la actualidad existen dos planes de estudio vigentes. El plan aprobado el año pasado 2015, y el anterior, aprobado en el año 1998 En el capítulo XI hemos analizado las encuestas a estudiantes de cuarto año, que cursaban con el plan anterior, ya que no fue hasta inicio de este año 2016, que el plan nuevo comenzara a implementarse para estudiantes de 1º año. Es por eso que la grilla de asignaturas que analizaron y caracterizaron no se condice con la expuesta en las tabla nº5. Un punto a destacar es que el plan anterior se organizaba en siete cuatrimestres (tres años y medio de cursado), contaba con 2702 horas totales y 31 materias, mientras que el nuevo, como pudimos observar en la tabla , prevé cinco años de cursado y cuenta con 3584 horas totales y 50 asignaturas.

⁷⁹ Hemos tomado como base para el análisis el Documento de Plan de Estudio 2015 de Trabajo Social de la UNLP, URL el sitio oficial de la carrera: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/plan_de_estudios_2015_documento_completo.pdf

horas (siendo 3664 obligatorias y 120 optativas), y 30 asignaturas.⁸⁰ El Plan se conforma a partir de cinco trayectos formativos ordenados en torno de un eje articulador, la cuestión social, entendida ésta como estructurante del campo profesional. Los trayectos formativos son conceptualizados como unidades de conocimiento crecientes en complejidad, y buscan responder a los elementos que resultaron del trabajo de la Comisión Interclaustró, que aportó al proceso de reforma y la construcción de una nueva estructura curricular. Los cinco trayectos formativos son: Trayecto de Formación disciplinar; Trayecto de Fundamentos de la Teoría Social; Trayecto de Formación Socio-Histórico-Político; Trayecto de Fundamentos Teórico-Metodológicos para la investigación y la intervención; Espacios curriculares optativos. Observamos que el Trayecto que ofrece espacios curriculares vinculados con las categorías de Estado, Poder y Política que en esta tesis analizamos, es el tercero. El mismo, según advierte el documento final del Plan de Estudios, “se propone el conocimiento de las particularidades de la realidad argentina y latinoamericana, sus expresiones regionales y locales en sus diferentes dimensiones. Se estructura a partir de la comprensión del Estado, y de la relación Estado/Sociedad. El análisis de la configuración de los problemas sociales (históricamente y en la actualidad) como expresión de la conflictividad social y las políticas sociales como estrategias de intervención respecto de los mismos. Incorpora también una introducción al conocimiento del fenómeno jurídico, procurando una comprensión crítica del mismo. Abarca un grupo de asignaturas pre-existentes en el plan anterior (sobre las que se realizaron algunas modificaciones) y la creación de nuevas asignaturas. Así Historia Social Argentina y Latinoamericana, Conformación de la Estructura Social Argentina, Política Social, Teoría del Derecho y Derecho Social, recuperan espacios curriculares pre-existentes modificándolos. Y Teoría del Estado y Economía Política se crean como nuevas materias⁸¹.

⁸⁰ Al igual que en el caso de la UNLa, conviven en la actualidad dos planes de estudios: el nuevo con el que iniciaron a cursar los ingresantes 2016, y el anterior que data de 1998. Es por eso que en capítulo 11 que analiza las encuestas tomadas a estudiantes, observamos que la grilla de asignaturas que los encuestados analizaron difiere de la malla curricular consignada en la tabla de este capítulo.

⁸¹ Tal como veremos en el capítulo XII, las nuevas asignaturas Economía Política y Teoría del Estado, son consideradas por la mayoría de los estudiantes que aun cursan con el plan anterior

Por último, el plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNCa⁸² fue aprobado por Ordenanza del Consejo Superior n° 0041/98 (proyecto que fue elevado en 1997, y que en sus considerandos plantea que la propuesta de reforma del plan responde a lo normado por la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior), contando *a posteriori* con una reforma parcial aprobada en 2002, vinculada centralmente al régimen de cursado de las prácticas pre-profesionales, aprobada por Ordenanza del Consejo Superior n°009/2002. En la actualidad se viene llevando adelante un proceso de revisión curricular tendiente a proponer un nuevo plan de estudios. El plan supone tres áreas en las que se organizan contenidos y asignatura: área cognitiva (a la que más adelante en la ordenanza se referirán como área cognoscitiva), área actitudinal, y por último el área de formación, que a su vez está compuesta por tres sub- áreas: formación básica, formación metodológica, formación complementaria y de aplicación.

Una primera lectura de estos seis planes implica situarlos en términos temporales, es decir atender al año en que los mismos fueron aprobados. Vemos de esta manera una gran diversidad en la muestra, dado que de las seis carreras, dos mantienen vigentes sus planes de fines de la década del noventa (UNPSJB, UNCa), dos cuentan con planes de la década pasada (UNC, UNaM) y dos han reformado sus *currícula* muy recientemente, en 2015 (UNLa, UNLP).

Respecto de la “extensión” del plan, podemos tomar dos indicadores: cantidad de asignaturas, o cantidad total de horas. Si tomamos la primera variable, veremos que la carrera que mayor carga horaria comporta es la de la UNCa, siendo la de menor carga horaria la de la UNaM. En relación con la cantidad de materias, la UNLa cuenta con cincuenta asignaturas o espacios curriculares, a la que le sigue la UNC con treinta y siete asignaturas. La carrera con menor cantidad de materias es la de la UNPSJB, que en este momento se encuentra en proceso de revisión curricular. Vemos entonces que si bien la UNLa tiene una cantidad de asignaturas que supera ampliamente a otras, no necesariamente esto comporta una carga

como fundamentales y necesarias.

⁸² Hemos tomado información de la página oficial de la UNCa, cuyo dirección de URL es: <http://www.huma.unca.edu.ar/oferta-academica/grado/departamento-de-trabajo-social> A su vez, hemos podido acceder a la Ordenanza de aprobación del Plan y sus modificaciones, que no estaba disponible en internet, gracias al envío de la misma en formato pdf por parte de una docente de la carrera.

horaria mayor, ya que algunas de ellas son bimestrales, o de reducida carga horaria. También influye en esta diferencia el hecho de que el plan de estudio prevé módulos electivos, es decir que de un grupo de espacios curriculares determinados el estudiante debe elegir solo uno para acreditar.

Tabla n° 5: Planes de estudio de Trabajo Social, según año de aprobación, cantidad de horas y cantidad de asignaturas. UNaM, UNC, UNPSJB, UNLP, UNLa, UNCa, 2016.

	UNaM	UNC	UNPSJB	UNLP	UNLa	UNCa
Año aprobación plan de estudios	2010	2004	1997	2015	2015	1998
Cantidad de horas totales	3070	3620	S/d	3784	3584	3840
Cantidad de asignaturas	32	37	24	30	50	36

Los planes de estudio cuyas mallas curriculares a continuación presentamos, son los que rigen en la actualidad en las seis carreras relevadas. Todos son de carácter presencial, todos organizan sus asignaturas en un lapso de cinco años de cursado, y sólo uno de ellos (el de la UNLa) cuenta con titulación intermedia.

Tabla n°6: Mallas curriculares de las carreras de Trabajo Social de la UNaM, UNC, UNPSJB; UNLP, UNLa, UNCa, 2016

Año	UNaM- Plan 2010	UNC- Plan 2004	UNPSJB- Plan 1997	UNLP- Plan 2015	UNLa- Plan 2014	UNCa- Plan 1998
1	Trabajo Social Conceptualización y perspectivas	Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social	Trabajo Social I	Trabajo Social I	Trabajo Social I	Trabajo Social I
1	Introducción al Conocimiento científico	Desarrollo Económico Social	Sociología	Introducción a la Teoría Social	Historia del Trabajo Social	Ciencia Política
1	Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado	Teoría Sociológica y Modernidad	Filosofía	Configuración de los problemas sociales	Introducción a las Ciencias Sociales	Epistemología de las Ciencias sociales
1	Filosofía Social y Política	Configuración Social Contemporánea	Psicología General	Historia Social Argentina	Seminario de Formación Prof. I : Situaciones problemáticas y territorio	Práctica sistematizada I
1	Políticas Económicas y Rol del Estado	Concepciones Filosóficas	Metodología de la Invest. Social	Epistemología de las Ciencias Sociales	Historia Social Latinoamericana	Psicología Institucional
1	Taller I: Configuración de los problemas sociales	Psicología y Trabajo Social	Módulo Ciencias Sociales	Introducción a la Filosofía	Estado y Políticas Públicas	Sociología I
1	Estadística					Antropología Social y

Año	UNaM- Plan 2010	UNC- Plan 2004	UNPSJB- Plan 1997	UNLP- Plan 2015	UNLa- Plan 2014	UNCa- Plan 1998
1						Cultural Estadística e Informática
2	Estadística	Metodología de la Investigación Social I	Trabajo Social II	Trabajo Social II	Seminario de Formación Profesional II: Análisis Situacional	Investigación Social I
2	Psicología Social	Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención I (grupal)	Psicología Evolutiva	Teoría Social	Análisis de la Realidad Argentina	Política Social I
2	Procesos Políticos, Económicos y Sociales a partir del Siglo XX	El sujeto desde una perspectiva Socio Antropológica y Cultural	Sociología Política	Investigación Social I	Introducción a la Psicología y al Salud Mental Comunitaria	Práctica sistematizada II
2	Antropología Social y Cultural	Teoría de la Intervención y Trabajo Social	Instituciones Jurídicas Familia	Introducción a la Psicología	Políticas Sociales	Psicología II
2	Trabajo Social en Ámbitos institucionales	Sociología de las Organizaciones	Trabajo y Previsión Social	Teoría de la cultura y Antropología de las Soc. Contemporáneas	Trabajo Social II	Sociología II
2	Taller II Aproximación al campo de la actuación profesional	El Derecho y la Constitución de las Instituciones		Teoría del Estado	Metodología de la Investigación I	Trabajo Social II
2				Economía Política	Antropología	
3	Teorías Sociales Clásicas	Metodología de la Investigación Social II	Trabajo Social III	Trabajo Social III	Seminario de Formación Prof. III: Diseño, Ejecución y Evaluación de Microproyectos Sociales	Economía
3	Teorías Sociales Contemporáneas	Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención II (comunitario)	Psicología Social	Conformación de la Estructura Social Argentina	Teoría de los Grupos y Dinámicas Grupales	Investigación Social II
3	Metodología de la Investigación social	Planificación Social Estratégica	Estadística Aplicada a la Investigación Social	Sujeto colectivo y Trabajo Social	Metodología de Investigación II	Política Social II
3	Planificación y gestión de proyectos sociales	Psicología Social y vida cotidiana	Economía Política	Investigación Social II	Teoría de las Organizaciones y Análisis Institucional	Práctica sistematizada III
3	Trabajo Social en Espacios organizacionales y grupales	Teoría Política, Democracia y Estado Argentino	Taller de cooperación autogestión	Perspectivas antropológicas para la intervención social	Promoción Comunitaria	Medicina Preventiva y Social

Año	UNaM- Plan 2010	UNC- Plan 2004	UNPSJB- Plan 1997	UNLP- Plan 2015	UNLa- Plan 2014	UNCa- Plan 1998
3	Ciencias políticas	Comunicación y Trabajo Social	Antropología Cultural	Política Social	Estadística y Demografía	Psicología III
3	Taller III Actuación profesional en ámbitos socio grupales organizacionales	Educación y Trabajo Social			Teoría Social I	Sociología III
3	Metodología de la investigación social cualitativa	Seminario Optativo I			Seminario de Pensamiento Nacional y Latinoamericano	Trabajo Social III
3					Seminario de Justicia y Derechos Humanos	
3					Idioma Extranjero Nivel I	
3					Módulo Informática Opcional A (1)	
3					Módulo Informática: Opcional B (2,3)	
4	Trabajo social en ámbitos locales comunitarios	Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención III (familiar)	Trabajo Social IV	Trabajo Social IV	Seminario de Formación Profesional IV: Campos de Actuación profesional	Planificación social
4	Políticas sociales	Teoría Espacios y Estrategias de Intervención IV (institución)	Planificación Social	Trabajo Social y Análisis Institucional	Planificación Social	Trabajo Social IV
4	Evaluación de programas y proyectos sociales	Políticas Sociales del Estado	Política Social	Psicología del desarrollo y la subjetividad	Legislación y Trabajo Social I	Administración
4	Trabajo Social en Ámbitos socio-familiares	Gestión Social en Ámbitos públicos	Administración de proyectos	Teoría y práctica de la Educación	Abordajes Socio familiares	Ética y Deontología Profesional
4	Taller IV actuación profesional	Epistemología de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social		Teoría del Derecho y Derecho Social	Evaluación de Programas y Proyectos Sociales	Legislación y sistemas de protección social
4		Seminario de Derechos Específicos		Salud Colectiva	Sistematización de la Práctica	Práctica sistematizada a IV

Año	UNaM- Plan 2010	UNC- Plan 2004	UNPSJB- Plan 1997	UNLP- Plan 2015	UNLa- Plan 2014	UNCa- Plan 1998
4		Seminario Diseño de Estrategias de Intervención		Derecho de Infancia, Familia y Cuestión Penal	Comunicación Social	
4		Salud y Políticas Públicas			Legislación y Trabajo Social II	
4		Educación y Políticas Públicas			Teoría social II	
4		Seminario Optativo II				
5	Actualización profesional	Intervención Pre profesional	Seminario: s/ Patagonia	Trabajo Social V	Gestión Social y Gobierno	Estructura socioeconómica Argentina y Latinoamericana
5	Taller V actuación profesional en ámbitos socio familiares	Computación	Seminario Trabajo Social	Políticas públicas: planificación y gestión	Seminario Taller de Elaboración de Proyecto de Trabajo Final	Problemas Sociales de Argentina y Catamarca
5	Taller para la producción del Plan de Trabajo final de grado	Seminario Orientador de la Temática de Inv. Prof.	Salud Mental	Filosofía Social	Teoría Económica	Trabajo Social V
5	seminario optativo I	Seminario de Sistematización y redacción de la tesina	Derecho Social	Debate contemporáneo en Trabajo Social	Salud y Ciclos Vitales	Salud Mental
5	seminario optativo II	Idioma			Seminario/ Taller I	Seminario de Educación
5	Seminario Optativo III	Curso Libre I			Seminario Taller II	Seminario de Vivienda
5	Trabajo Final de grado	Curso Libre II			Seminario Taller de Elaboración de Trabajo Final Integrador	Seminario de Salud
5					Epidemiología	Seminario de Trabajo
5					Seminario Taller III	
5					Seminario Taller IV	
5					Idioma Extranjero Nivel II	
5					Idioma Extranjero Nivel III	

Año	UNaM- Plan 2010	UNC- Plan 2004	UNPSJB- Plan 1997	UNLP- Plan 2015	UNLa- Plan 2014	UNCa- Plan 1998
5					Módulo Informática Opcional D (6 y 11)	
5					Módulo Informática Opcional E (7)	
5					Informática Módulo 15	

Podemos observar en la tabla una gran disparidad en la cantidad de materias, pero también en la denominación de las asignaturas que componen cada plan de estudios. La presencia relativa de asignaturas asociadas con distintas disciplinas es diferente en cada carrera. A su vez existe una tendencia en los planes de elaboración más reciente, de dejar de lado las asignaturas entendidas en términos disciplinares (como sociología, historia, derecho, psicología) para pensar en términos de espacios curriculares que aborden una problemática que trasciende las determinaciones de una disciplina particular. Así encontramos materias como que se denominan apelando a “problemáticas”, “problemas”, “abordajes”, “perspectivas”, o “teorías”. También hay diferencias en la existencia o no de seminarios optativos, encontrando esta modalidad sólo en los planes más recientes. Como puntos comunes encontramos la cantidad de años de cursado, la orientación generalista, y una tendencia que se observa en cuatro de las seis carreras -UNPSJB, UNLa, UNLP, UNCa-, a diferenciar un área específica de Trabajo Social organizada en asignaturas denominadas de esta manera y secuenciadas numeralmente (Trabajo Social, I, II, III, etc.). Por su parte la UNaM y la UNC cuentan también con asignaturas específicas, pero que en su denominación precisan su contenido, no recurriendo a numerar las asignaturas para diferenciarlas. Vimos también en relación directa al tema que nos compete, una presencia diferenciada de cantidad de asignaturas que abordan de manera específica los contenidos de Estado, Poder y Política. Así vemos que existen materias que de forma directa e inequívoca tienen como objeto privilegiado de análisis el Estado, el Poder o la Política (como pueden, Ciencia Política, Teoría del Estado, Teoría Política, Filosofía Social y Política, Políticas Sociales, entre otras). Veremos que en algunas carreras su prevalencia es mayor que en otras,

siendo la UNaM y la UNC las que mayor cantidad de espacios curriculares destinan a estos temas.

2. *Currículum* nulo: de lo proscripto en la formación en Trabajo Social

Diversas clasificaciones nos ha ofrecido la didáctica en relación con la categoría de *curriculum*. Entre ellas encontramos las de *curriculum* obligatorio, prescrito, o escrito, y *curriculum* realizado, (Gimeno Sacristán 1998), *curriculum* oculto (Jackson, 1968), entre otras. En esta investigación tomaremos la clasificación que propone Eisner (1979) por su potencialidad heurística para los fines que aquí nos proponemos, distinguiendo tres categorías:

Curriculum explícito: refiere a los contenidos enunciados en los documentos curriculares, a los que también solemos referirnos como *curriculum* prescrito o escrito. El análisis de los mismos permite desentrañar las perspectivas que explícitamente el plan de estudios pretende asumir⁸³.

Curriculum implícito: llamado por otros autores como oculto, incluye todos aquellos contenidos que se persiguen, que se enseñan y que se aprenden sin estar abiertamente explicitados. Entre ellos encontramos las lógicas de la competencia, el valor de la obediencia, el lugar que deben ocupar docentes y estudiantes en el marco del proceso educativo, las formas adecuadas de evaluar, entre muchos otros. Las lógicas de reproducción institucionales favorecen el desarrollo de este *curriculum* implícito.

Curriculum nulo: está formado por aquello que no se enseña. Aquello que la escuela no enseña “puede ser tanto o más importante que aquello que enseña” (Eisner, 1979: 83 en Silva Águila, s/d). El *currículum* nulo tiene según Eisner dos dimensiones: 1) los procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y 2) los contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito.

Tomando esta tercera categoría, entendemos que lo no dicho, lo descartado como contenido, como objetivo de formación, como bibliografía a incorporar, e incluso

⁸³ Para clarificar la diferencia entre *currículum* y plan de estudios hay que comprender que cada una de estas categorías se inserta en un nivel de análisis distinto. De alguna manera el *curriculum* contiene al plan de estudios en tanto este último es el texto o documento escrito donde se precisan las especificaciones en términos de perfil del estudiante, objetivos, asignaturas, contenidos, carga horaria y correlatividades. Podemos decir que el plan de estudios es la expresión documental del *curriculum* prescrito.

los procesos cognitivos, afectivos y de socialización que la propuestas educativas dejan de lado, paradójicamente forma parte del *curriculum*. Esto se entiende en tanto afirmamos que detrás de cada ausencia hubo una decisión de selección, de priorizar un contenido por sobre otros. Esta decisión no necesariamente implica la definición consciente de un sujeto. Lógicas y dinámicas históricas, culturales y políticas pueden ayudarnos a explicar por qué ciertos contenidos, ciertos procesos cognitivos, incluso ciertas dimensiones de lo humano, son relegadas, olvidadas, anuladas. En este sentido, “ningún *curriculum*, por obsoleto que sea, es neutro. La ausencia de contenidos valiosos es otro contenido, y las prácticas para mantener a los alumnos dentro de *currícula* insignificantes para ellos es todo un *curriculum* oculto”. (Gimeno Sacristán, 1998: 22)

Proponemos hacer dialogar la categoría de *curriculum* nulo con la de proscripción⁸⁴. Esto implica redefinirla desde un posicionamiento no solo pedagógico-didáctico, sino enfatizando su carácter político. Históricamente la proscripción se entendió como negación de derechos civiles y políticos, tendientes a la eliminación de una fuerza política en términos de participación eleccionaria y su correlato en la representación de los intereses de un determinado sector en los órganos ejecutivos y deliberativos. A su vez implicó la persecución de ciudadanos, la criminalización de prácticas de participación y de actividades sociales y culturales vinculadas con el partido, movimiento o ideario proscripto, y la estigmatización de sectores sociales. Incluso algunas palabras fueron proscriptas: el nombre del partido o movimiento, el nombre del líder. La proscripción no implica la mera prohibición sino que acarrea una sanción directa en caso de que lo reglamentado sea trasgredido. Invariablemente quienes pusieron en marcha procesos de proscripción fueron sectores que ocupaban el lugar del Estado (lugar al que por norma accedieran no por medios democráticos sino a través de golpes). Los procesos de proscripción sólo pueden ser entendidos en términos de violencia. Los oscuros años de terrorismo y dictadura nos hicieron conocer de la forma más

⁸⁴ En los capítulos X y XI, cruzaremos las nociones de *curriculum* nulo (Eisner), producción de ausencias (De Souza Santos) y proscripción, con el concepto de “hipótesis represiva” de Foucault, advirtiendo que debajo de los mecanismos de prohibición funciona un dispositivo de producción discursiva mucho más amplio. Así como para Foucault, el discurso de la sexualidad se explica más por una lógica productiva que represiva, veremos cómo algo de esto sucede cuando profundizamos el análisis de los discursos sobre lo político en Trabajo Social.

violenta la proscripción, la coerción, y el genocidio (golpes del Estado de 1955, 1966 y 1976). Desde el retorno a la democracia en nuestro país, distintos procesos de lucha han logrado ir recuperando terreno en la defensa de los Derechos Humanos. La derogación de las vergonzosas leyes de obediencia debida y punto final así como del indulto, junto a los procesos judiciales concomitantes y las políticas de recuperación de la memoria, procesos éstos que vienen desarrollándose en la última década, nos permiten reconocer un escenario diferente. ¿Por qué hablar de proscripción? ¿Quién proscribe y qué se proscribe? En principio, entendemos que hoy, en la proscripción de contenidos, procesos y experiencias en la formación universitaria, no existe una orden superior de eliminar ideas o autores de los programas, no hay prácticas represivas o criminalizantes oficiales y directas para castigar a quienes quieran convertir lo que otrora fuera *curriculum* nulo en *curriculum* explícito. El proceso se da de forma mucho más compleja. Aquí entran en juego las categorías que Bourdieu (1999) propone en relación con el campo científico. Este juego de poderes que se entabla en la academia, donde la disputa se da por un capital específico, el capital científico, cobra una serie de particularidades. En principio este capital se define en términos de poder, poder de definir qué es conocimiento científico y qué no. En segundo lugar, este capital que es la autoridad científica funciona en tanto no se apele a un poder externo o superior para ser definido. Esto implica que la capacidad de proscribir no viene del campo político o económico directamente, sino que se dan complejas relaciones de articulación y confrontación. Digamos que el proscriptor está dentro del mismo campo⁸⁵. Una categoría útil para analizar estas prácticas de proscripción (de ideas, paradigmas y experiencias) que se viabilizan mediante la permanencia de lógicas liberales en el campo de la investigación y la docencia, es la que Bourdieu denomina como *estrategias de sucesión*. La inercia misma de la auto reproducción del campo que tiende a mantener la estructura desigual de distribución de poder-capital, hace que el

⁸⁵ Las lógicas de los noventa, en términos de organización de la política de investigación, a través del sistema de categorizaciones, modelo que Boron (2005) nombraba como el modelo *prêt-à-porter*, aún siguen vigentes dentro de la academia. Y es útil que nos preguntarnos por qué no se ha podido avanzar en la reforma de estas lógicas mercantiles de investigación, en tanto un gran número de otras políticas neoliberales han sido eliminadas o modificadas.

campo académico se vuelva extremadamente reactivo al cambio. A estas lógicas de sucesión se contraponen las *estrategias de subversión*⁸⁶, que permiten confrontar con lógicas instituidas. En términos foucaultianos nos encontramos con un verdadero régimen de verdad, que circula autolegitimándose en los discursos que atraviesan nuestras aulas, nuestros pasillos, nuestros encuentros y nuestras prácticas, pero que existe frente a un contrapoder, una resistencia, que se le opone, generando opciones y cambios. Así, las lógicas de la proscripción, funcionales a intereses económicos y políticos de sectores concentrados, no pueden explicarse solamente en pos de esta funcionalidad. El campo científico tiene sus propias materialidades y lógicas, que no se agotan en la explicitación de la voluntad de sujetos individuales.

Estas estrategias de sucesión implican mecanismos de proscripción que permiten la configuración de un determinado *curriculum* nulo. La estructura del campo científico funciona en gran medida en relación a los criterios que el sector hegemónico (que tiene el capital de la autoridad científica) determina. De esta forma según la definición hegemónica de ciencia se organizan una serie de políticas de investigación y docencia. Son estos procesos legitimados como los “legales” por la burocracia académica los que definen qué contenidos son verdaderamente científicos y cuáles no.

Esta lucha no es desconocida por el Trabajo Social. Todo lo contrario. La profesión ha venido librando una verdadera batalla, que se ha dado en llamar la construcción disciplinar (Cazzaniga, 2007) y que implica jerarquizar la profesión, en términos de revertir las lógicas empiristas, de implementar políticas académicas que favorezcan la formación y la producción en investigación, así como los esfuerzos por avanzar en formación de grado universitaria y no terciaria⁸⁷. Por otra parte en el campo mismo de la producción y circulación teórica vemos cómo ciertas teorías gozan de buena salud, mientras que otros

⁸⁶ Contamos también con experiencias de este tipo en el campo académico universitario. Así vemos estrategias de inclusión en universidades nuevas, como son las de José C. Paz y la Matanza, entre otras muchas en las que se ha logrado sustituir los debates de los noventa (relativos a ingresos eliminatorios, incorporación de aranceles y adecuación de los *currícula* a las exigencias del mercado) por nuevos desafíos (becas de apoyo, fotocopiadora social, comedores universitarios, incorporación de franjas horarias, reformas curriculares participativas, etc.)

⁸⁷ Hemos dado cuenta de este proceso en el capítulo anterior.

enfoques no son considerados como científicos, y por lo tanto como valiosos para ser incluidos en el canon de lo enseñable⁸⁸.

Para sintetizar estas primeras reflexiones podemos decir que la proscripción en el campo curricular no proviene directamente desde niveles centrales del campo político que actúan como censores, sino a través de lógicas capilares de funcionamiento de la academia que legitiman cómo válidos ciertos conocimientos y destrezas cognitivas en pos de la reproducción de una estructura del campo universitario donde la concentración de poder (capital científico) siga en manos de los grupos que en ese momento se presentan como hegemónicos. Esto no implica determinar que el campo universitario no tenga relaciones directas con otros campos como el político o el económico, sino que estas relaciones son complejas, y no se puede dar cuenta de las mismas atendiendo a un modelo de vínculos verticales, lineales o subsidiarios. A su vez, cada disciplina libra sus propias batallas, en las que determinados sectores se arrojan la pretensión de definir los alcances y límites de cada disciplina, discriminando las teorías que expresan con mayor claridad sus intereses legitimando su lugar como cuadros conductores de esa particular disciplina. En Trabajo Social, por ejemplo, la disputa por la definición de qué es Trabajo Social, cuál fue su origen, qué implica un Trabajo Social crítico y qué no, da cuenta de esta lucha por el monopolio del capital científico en la profesión.

Una segunda reflexión queremos hacer en torno al desafío de investigar el *curriculum* nulo y los procesos de proscripción. Si entendemos que el *curriculum* nulo es *todo* lo que no se enseña, esta categoría deja de tener sentido en términos de análisis, porque todo lo que no se enseña es lisa y llanamente infinito. ¿Cómo indagar entonces en esta cuestión? Creemos que si intentamos desentrañar un *curriculum* nulo desde un análisis epistémico y político ya estamos tomando una primera definición que acota los márgenes de nuestra indagación. No estamos estudiando “el mundo y sus alrededores” como nos advierte Wainerman (1998).

Si bien hemos intentando sortear el problema “del universo infinito”, nos queda aún el problema del “no universo”, dado que nuestro objeto de indagación, el

⁸⁸ Ejemplo de esto son las conceptualizaciones en relación a la noción de “buen vivir”, categoría que ha sido inspirada en las luchas de países hermanos de nuestra América.

curriculum nulo, proscripto, es lo que *no está*. Al respecto Boaventura nos dice:

“...hay que hacer que lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen pero son invisibles o no creíbles estén disponibles; o sea, transformar los objetos ausentes en objetos presentes. Nuestra sociología no está preparada para esto, nosotros no sabemos trabajar con objetos ausentes, trabajamos con objetos presentes; esa es la herencia del positivismo. Estoy proponiendo, pues, una sociología insurgente.” (De Sousa Santos: 2006:15)

Podemos entonces comenzar problematizando nuestros *currícula*. Construyendo problemas y conjeturas, como hacemos en nuestras investigaciones habitualmente, Y para esto hacer uso de dos viejas facultades que han dado origen a grandes hipótesis y teorías: la analogía y la comparación. (Samaja, 1993) Así podemos preguntarnos: ¿qué se enseñaba antes? (antes del golpe de Estado, antes de la última gestión, en programas anteriores de nuestras asignaturas). Esto nos permite pensar qué está ausente hoy en relación con una presencia pasada. ¿Qué se enseña en otras unidades académicas? ¿Qué otras formas de organizar la práctica pre profesional existen? ¿Qué se enseña en otras disciplinas de las ciencias sociales? Y aquí encontrar las ausencias por comparación de presencias en *currícula* cercanos. ¿Por qué lo que otros enseñan es distinto a lo que nosotros enseñamos? ¿Quién definió el plan de estudios o los contenidos de un determinado programa? ¿Hasta dónde lo que enseñamos favorece procesos de comprensión de la realidad? ¿Existen otras ideas, otras experiencias, otras teorías, que permitan desentrañar la altísima complejidad de los procesos sociales de manera más adecuada? Estas y otras preguntas permitirían detectar qué actores y que lógicas se asocian a políticas de proscripción, y qué procesos por el contrario permitirán la recuperación de experiencias de alto contenido formativo y hasta hoy invisibilizados.

Por último, entendemos que la existencia de un *curriculum* nulo es inherente a toda propuesta curricular. Siempre va a haber algo que no se enseña. El punto aquí no es propender a un estado de perfección en el que todo sea consciente explícito y comunicado (a la manera del psicoanálisis americano, “de hacer consciente lo inconsciente”, modelo que tanto ha criticado Lacan). La existencia de lo no dicho es constitutiva de cualquier proceso de comunicación en el plano macro y micro

social; incluso en la relación del yo con su sí-mismo, median procesos inconscientes. La propuesta entonces es otra: es asumir la tarea política que implica la formación. Es pugnar por el capital de la autoridad científica. Es bregar por la construcción disciplinar en términos de incorporar en la agenda qué es lo que no estamos enseñando y por qué, para comprendernos, y empezar a proponer qué ideas, experiencias y contenidos (nuevos o viejos y olvidados, nuestros o de otras disciplinas hermanas, porque la tarea es grande, compleja y multidimensional) queremos que ingresen a los procesos de formación en Trabajo Social, para transformarnos y transformar.

3. Análisis comparado de los objetivos⁸⁹ de los planes de estudio en términos de curriculum nulo y explícito

Para avanzar en el análisis de los planes de estudio, proponemos la problematización de los objetivos que los mismos consignan, a partir de la puesta en juego de las categorías de *curriculum* explícito y nulo que hemos desarrollado. Una primera apreciación a realizar a partir de la lectura de los objetivos y de la malla curricular de las seis carreras analizadas, es que el enfoque de la formación es en todos los casos generalista, es decir, no se propone la especialización en un campo de actuación profesional específico. Respecto de los objetivos, pudimos observar que en algunos casos los mismos se formulan con propósitos a los que tiende el plan (donde el “sujeto” es el *curriculum*), mientras que otros se organizan en tanto expectativas de adquisición de competencias y conocimientos por parte de los cursantes del plan (donde el “sujeto” es el graduado).

Tomando la propuesta de análisis de Charaudeau (2009) a partir de su proceso de semiotización⁹⁰, hemos reconstruido el campo semántico que se propone en los objetivos de las distintas carreras, marcando los sustantivos que aparecen en su redacción, y ordenándolos en cinco grupos: aquellos que remiten a actores

⁸⁹ Hemos optado, por una cuestión de extensión, y para favorecer el hilo de la lectura, por no transcribir los objetivos estipulados en las seis carreras. De todas formas en el tabla n°7 podrán leerse los elementos constitutivos de los objetivos reordenados de acuerdo a las variables de las cuales los mismos dan cuenta. Por último, es menester explicitar que al no haber podido dar con el documento completo y la ordenanza del plan de estudios de la UNPSJB, no hemos logrado conseguir los objetivos que consigna para la formación. De esta forma el corpus está compuesto por los objetivos de las cinco carreras restantes de la muestra.

⁹⁰ Hemos descripto este proceso en el capítulo I.

(¿quién?), a elementos constitutivos de la formación y/o de la intervención (¿qué?); a los espacios donde se da la intervención (¿dónde?) a las herramientas que el plan de estudio presupone necesarias para el ejercicio profesional (¿con qué?), y a la dimensión normativa, deontológica, ética (¿desde dónde?).

Tabla n°7: Análisis semántico de los objetivos de los planes de estudio de las Licenciaturas en Trabajo Social. UNaM, UNC, UNPSJB, UNLa, UNLP, UNCa, 2016

Objetivos del plan	Quién	Qué	Dónde	Con qué	Desde dónde
UNaM	Profesionales / Trabajo Social / Equipos interdisciplinarios/	Proyectos de atención, prevención y promoción social/ Investigaciones sociales/ Propuestas de políticas/ Programación social/ Administración en los programas y proyectos sociales/Modificación, superación, transformación/	Manifestaciones de la cuestión social/ Procesos sociales contemporáneos/ Situaciones problemáticas/ Ámbitos sociales/	Conocimiento s/ Decisiones/ Alternativas/	Dignidad Humana
UNC		Conocimientos teórico-metodológicos/ marcos teóricos/ reflexión/ capacidad para articular conocimientos/ políticas sociales/ proyectos/ líneas de investigación/	Campo profesional/ ciencias sociales/ fenómenos sociales/ problemática social/ situación particular/ ámbitos de interacción personal y profesional/ nueva cuestión social/ realidad/ social	Herramientas analíticas básicas/ Instrumentos teórico-metodológicos / competencias sociales significativas	Conducta responsable y ética/ visión interdisciplinaria/ posicionamiento crítico/ ciudadanía democrática/ sentido de equidad y justicia/ marco valorativo
UNLP	Profesionales en Trabajo Social/ sujetos involucrados en los procesos de intervención/ Estado	Conocimientos generales sobre la lógica de la investigación científica en Ciencias Sociales y del instrumental teórico para su implementación/ Política social/ enfoques y prácticas interdisciplinarias.	Campo profesional en el marco de la sociedad capitalista/ conformación histórica y actual/ vida social/ relación estado/sociedad/ problemas sociales como expresión de la conflictividad social/ cuestión social	Dimensiones: teórico-metodológica; operativo-instrumental y ética-política/ construcción de problemas y la elaboración de propuestas de intervención/ estrategias de intervención	Perfil generalista y crítico/ poner en tensión permanente el análisis sobre la realidad concreta, articulando la esfera analítica en las prácticas sociales, con solidez argumentativa/ horizonte: la emancipación humana/ desde diversas tradiciones disciplinares que permitan acceder a las dimensiones políticas, económicas, ideológicas, culturales

					y subjetivas/ mirada problematizadora sobre la realidad
UNLa	Profesionales	Procesos de transformación social/ formación en Ciencias Sociales/ conceptualización/ formación técnico-metodológica/ procesos de intervención/ investigación/ producción y comunicación del conocimiento científico/ categorías teóricas	de Realidad/ cuestión social/ gestión en el ámbito Público	Herramientas para el diseño de alternativas de intervención y para la implementación de políticas públicas.	comprometidos con los Derechos Humanos/ equidad/ derechos sociales/ analizar críticamente/ diferentes perspectivas teóricas/, sociales, económicas e históricas/ concepción teórico-epistemológica/
UNCa	Graduado Trabajador Social Alumno	Conocimientos de marcos teóricos de ciencias de formación básica y formación complementaria/ intervenciones profesionales/ conocimiento de las áreas metodológica y de aplicación práctica/ investigaciones, diagnósticos y pronósticos, ejecuciones y evaluaciones de planes, programas y proyectos/ equipos interdisciplinarios/	de Contexto socio-político-institucional/ realidad social/ fenómenos intervinientes en las diversas situaciones en las que desarrollará su accionar profesional/ problemas particulares/ medio social/ problemáticas que constituyen campos de aplicación del Trabajo Social	Métodos y técnicas fundamentales de aplicación en Trabajo Social/ propuestas de acción/ capacidad de analizar problemáticas	Actitud flexible y cooperativa/ perfeccionarse sobre la base de la autocrítica constante/ marco valorativo a través del cual interpreta la realidad y fundamenta su accionar profesional/ comprometerse efectivamente en su accionar profesional/

Una primera aproximación nos permite ver que el peso relativo de cada una de las columnas difiere para cada carrera. Así vemos que en algunos casos no hubo alusiones para algunas dimensiones, mientras que otras concentraron la mayor cantidad de elementos.

Pudimos observar un reordenamiento del campo semántico que los objetivos trazan. Partiendo del mismo podemos analizar tanto el *currículum* explícito como el nulo en términos de metas a alcanzar propuestas en el plan de estudios.

Curriculum explícito:

Quién: Los sujetos que aparecen de forma mayoritaria en escena son: la

profesión, los profesionales de nuestra disciplina, y profesionales de otras disciplinas (equipos interdisciplinarios). Sólo en el caso de la UNLP se nombra también a los sujetos involucrados en los procesos de intervención y al Estado. En la UNCa aparecen también las figuras del Graduado y del Alumno.

Qué: No observamos diferencias significativas entre las unidades académicas. En términos generales se alude a los campos de la gestión social (administración, proyectos, programación, programas) y al ámbito del Estado en el que está se desarrolla mayoritariamente (políticas sociales). También al ámbito del desarrollo comunitario (atención, prevención y promoción social). Otra área de gran prevalencia es la de conceptos asociados al campo científico (investigaciones, conocimientos teóricos-metodológicos, marcos teóricos, conocimientos sobre la lógica de investigación en ciencias sociales, prácticas interdisciplinarias, ciencias de formación básica y aplicada, producción y comunicación del conocimiento científico, categorías teóricas). El ámbito de la intervención, sus expectativas de logro (modificación, superación, transformación), las capacidades profesionales para la misma (reflexión, capacidad para articular conocimientos, conceptualización) y su instrumental profesional específico también está presente (conocimiento de las áreas metodológica y de aplicación práctica; instrumental teórico- metodológico para su implementación). Algunos términos vinculados con el modelo médico, pero que también suelen utilizarse en otras tradiciones, fueron encontrados (investigaciones, diagnósticos y pronósticos, ejecuciones y evaluaciones).

Dónde: Encontramos diversidad de alusiones. En la UNaM observamos nominaciones provenientes de distintas corrientes epistémicas (el concepto de cuestión social, proveniente de los enfoques críticos, y los conceptos de “procesos, situaciones y ámbitos” de uso corriente en las disciplinas sociales, de carácter genérico y descriptivo) que aluden a “lo social” *in extenso*. La UNC, al referir al “dónde” del ejercicio profesional, menciona términos disímiles como: campo profesional/ ciencias sociales/ fenómenos sociales/ problemática social/ situación particular/ ámbitos de interacción personal y profesional/ nueva cuestión social/ realidad/ social. Vemos entonces un interjuego entre el mundo académico y las pertinencias epistémicas, el mundo social en términos de relaciones

intersubjetivas, pero también el mundo social como espacio macro, de definiciones políticas (por ejemplo a partir del concepto de nueva cuestión social). El caso de la UNLP es interesante ya que enuncia el “campo profesional en el marco de la sociedad capitalista” a partir de significarlo como una “conformación histórica y actual”, sin dejar de tener presente la “relación estado/sociedad/ problemas sociales como expresión de la conflictividad social”, configuración esta también denominada como “cuestión social”. Vemos claramente la impronta del pensamiento marxista en estas conceptualizaciones. La UNLa por su parte, también refiere a la cuestión social, sin embargo no se deja de lado el papel preponderante de la “gestión en el ámbito Público” al aludir al “dónde” de la intervención del Trabajo Social. La UNCa menciona una serie de términos entre los que se cuentan el “contexto socio-político-institucional” y la “realidad social”, a la vez que se formulan enunciaciones genéricas como la que sigue “fenómenos intervinientes en las diversas situaciones en las que desarrollará su accionar profesional”. Aluden por otra parte a nociones como las de “problemas particulares” y “medio social”, conceptos éstos de mayor uso en décadas anteriores. Por último aparece la mención a las “problemáticas que constituyen campos de aplicación del Trabajo Social”, expresando una relación de exterioridad entre el Trabajo Social, la realidad social, donde el vínculo es del orden de la “aplicación”.

Con qué: En términos de herramientas, instrumental, capacidades o dispositivos “con los que” contamos para intervenir, pudimos observar diferentes posicionamientos en los distintos planes de estudio. En la UNaM el acento está puesto en elementos gnoseológicos (conocimientos), así como en la puesta en acto por parte del profesional de decisiones y alternativas (elementos del propio profesional). En la UNC aparecen tres tipos de herramientas: las que podríamos denominar como cognitivas (“herramientas analíticas básicas”), las específicas de la formación profesional (“Instrumentos teórico-metodológicos”) así como las asociadas a las “competencias sociales significativas”. En la UNLP las herramientas con que cuenta el profesional se distribuyen en dimensiones como son la “teórico-metodológica; operativo-instrumental y ética-política”. A su vez se advierte la importancia de contar con habilidades para la “construcción de

problemas y la elaboración de propuestas de intervención”, así como “estrategias de intervención”. La UNLa, al igual que la UNC, alude al término de herramientas, en este caso para el “diseño de alternativas de intervención y para la implementación de políticas públicas”, siendo éstas el eje central en la propuesta de esta carrera. Por último en la UNCa, la referencia es a “métodos y técnicas fundamentales de aplicación en Trabajo Social” (repitiendo la idea de “aplicación” que ya habíamos advertido en los ítems precedentes), a la vez que refieren a “propuestas de acción” y “capacidad de analizar problemáticas”:

Desde dónde: Este eje busca referenciar elementos meta-teóricos, éticos, deontológicos o ideológicos que expliciten las orientaciones no solo conceptuales sino también normativas de los planes de estudio analizados. Así vemos que en el caso de la UNaM, hay una alusión de corte deontológico: “Dignidad Humana”. Este concepto, transita en la intersección de distintos campos semánticos: el religioso, el filantrópico, el de la ética secular. Son los objetivos de este plan de estudios los que menos cantidad de alusiones explícitas hacen a este eje. En el caso de la UNC, hay mayores referencias. Encontramos expresiones como “Conducta responsable y ética” en tanto expectativas hacia las conductas propias de un futuro profesional. A la vez se alude a formas esperables de mirar el mundo, en este caso en términos epistémicos y no morales, a partir de la expectativa de que el graduado adquiera una “visión interdisciplinaria”. Las tradiciones críticas y liberales dialogan en estos objetivos, donde se precisa la necesidad de adquirir un “posicionamiento crítico” por un lado, pero sin desconocer las referencias a una “ciudadanía democrática” o “sentido de equidad y justicia. La UNLP es quien más alusiones realiza a este eje. En términos de géneros lingüísticos, encontramos un estilo más cercano al lenguaje apelativo que al descriptivo, es decir más adjetivado, preocupado por explicitar más el “desde dónde” que otros elementos. Así vemos que explicitan el perfil de la carrera entendiéndolo como “Perfil generalista y crítico” que busca “poner en tensión permanente el análisis sobre la realidad concreta, articulando la esfera analítica en las prácticas sociales, con solidez argumentativa”. Por otra parte advierten como horizonte: la emancipación humana”. A su vez bregan por la pluralidad de enfoques en tanto se busca una formación “desde diversas tradiciones disciplinares que permitan acceder a las

dimensiones políticas, económicas, ideológicas, culturales y subjetivas”. En el caso de la UNLa, aparece el concepto de Derechos Humanos, así como los de “equidad” y “derechos sociales”. El interés por explicitar un posicionamiento crítico se advierte en tanto se enfatiza la necesidad de “analizar críticamente”. Al igual que en al UNLP se brega por la existencia de “diferentes perspectivas teóricas”. Por último la UNCa, explicita como orientaciones normativas, la necesidad de una “actitud flexible y cooperativa”, así como de “perfeccionarse sobre la base de la autocrítica constante”. Estos dos elementos llaman la atención en tanto sitúan el problema del “desde dónde” de la intervención no en una discusión ética, política o deontológica, que implican posicionamientos colectivos que dialogan con la realidad social, sino en el registro personal, de la autoconciencia, moralizando e individualizando en cierto modo lo que es por definición social y político. También aquí se alude al “marco valorativo a través del cual interpreta la realidad y fundamenta su accionar profesional”, teniendo este enunciado implicaciones vinculadas ya con el mundo académico y la necesidad de prácticas argumentadas. Por último se refiere a la necesidad de “comprometerse efectivamente en su accionar profesional”. Esta idea de compromiso o responsabilidad, es compartida de algún modo en otras unidades académicas como en la UNC, donde se sugería la necesidad de una conducta responsable.

Curriculum nulo:

Quién: Sólo en un caso (UNLP) aparecen de forma explícita otros “sujetos” de la intervención, como “sujetos involucrados en los procesos de intervención”. No hay entonces alusiones a las denominaciones de uso corriente en los inicios de la profesión: asistido, cliente, caso social; ni las denominaciones de la segunda mitad de siglo XX: caso, grupo, comunidad; ni las propias del período reconceptualizador: pueblo, clases subalternas, oprimidos. Sí quizás existen algunas referencias a términos que circularon con fuerza a partir del retorno de la democracia y en la instalación del neoliberalismo: sociedad civil, ciudadanía, barrio, excluidos. Las alusiones a otros sujetos-institucionales que configuran la intervención, como Estado, instituciones, políticas públicas tienen baja incidencia.

Y las referencias a sujetos colectivos como movimientos sociales, organizaciones sociales, territorio están ausentes. Sí aparece el concepto de política, pero en tanto objeto a diseñar, y no como marco de actuación. De alguna manera “el” sujeto de la intervención es el profesional, los otros sujetos que aquí nombramos como ausentes o presentes de manera minoritaria quedan atravesados por cierto borramiento en la redacción de los objetivos en tanto sujetos activos.

Qué: Son menores las alusiones a actividades vinculadas a las llamadas escuelas psicosociales del Trabajo Social, o del modelo médico vinculado al trabajo en el nivel de atención individual. El término de diagnóstico tiene baja prevalencia y el de tratamiento no aparece. Al haber una marcada mayoría de referencias al enfoque de gestión social, las tareas centradas en abordaje de la subjetividad no son tematizadas. Algo más presente, pero sin llegar a ser el planteo mayoritario, aparece el campo semántico del enfoque de riesgo, explicitado en el concepto “prevención”. Tampoco hay alusiones a campos específicos de actuación (salud, género, educación, justicia, etc.).

Dónde: En consonancia a las ausencias respecto de los sujetos de la intervención, también en relación al espacio y los contextos en los que la profesión se ejerce, se produce un efecto de velamiento u ocultamiento de los condicionantes en términos políticos e institucionales. Así, al desarrollarse en el ámbito social, de la cuestión social, de los problemas sociales, se invisibiliza el hecho que una amplísima mayoría de los profesionales trabajamos en el ámbito público, en instituciones del Estado o en políticas públicas (sociales, sanitarias, educativas u otras) del Estado. Hablar en términos de “ámbito Social” puede crear el efecto discursivo de opacar que eso “social” se configura en un espacio particular, que es el de lo público, donde circulan condicionantes no solo culturales o sociales, sino político-económicos. De esta forma, sólo en el caso de la UNLa se alude explícitamente al ámbito de lo público como espacio de la intervención del Trabajo Social. Son mínimas las referencias al Estado, las políticas públicas o las instituciones como el “dónde” del ejercicio profesional. Tampoco hay referencias a la noción de territorio, que es una categoría central en la planificación de los nuevos enfoques de las políticas públicas actuales. La referencia casi nula del Estado como contexto de intervención es llamativo, sobre todo si la cruzamos con

las mallas curriculares donde, por lo menos en algunas de estas carreras, se observa que existen varias asignaturas que abordan la cuestión del Estado.

Con qué: Una ausencia primera que aparece es la del término recursos. En consonancia con la no-alusión a las viejas categorías de asistido, pobreza, diagnóstico psicosocial, tratamiento, tampoco aparece la noción de recurso. Esta ausencia marca también un distanciamiento crítico respecto de enfoques tradicionales que han caído en sus expresiones más reduccionistas, en intervenciones disciplinadoras o moralizantes. Sin embargo, la asistencia y la transferencia de recursos siguen siendo parte de la tarea profesional, no ya en términos de ayuda, sino de acceso a derechos. En los objetivos no aparecen los recursos materiales como parte de las herramientas del ejercicio profesional. Esta ausencia, pareciera sustentar la idea de que con conocimientos y decisiones acertadas alcanza para intervenir. Al respecto nos interesa expresar que la idea de trabajar “sin recursos materiales” puede aparecer: como un avance respecto de los enfoques asistencialistas, pero también como una mirada liberal, que no problematiza la necesidad de la re-distribución del ingreso, y del derecho a la asistencia y al acceso a un serie de recursos materiales y simbólicos (como son la vivienda, la alimentación, la educación, la salud, etc.)

Desde dónde: No se alude al denominado “Proyecto ético-político”. Sólo en una ocasión se hace referencia a los “Derechos Humanos”. Recordemos que en 2012 se ha instituido como Día del Trabajador Social el 10 de diciembre, día de los Derechos Humanos, y que la Ley Federal de Trabajo Social enmarca el accionar profesional en el campo de los Derechos Humanos.

4. Alcances de los títulos: incumbencias profesionales y formación.

En el apartado precedente analizamos los objetivos de los diferentes planes de estudios. Aquí pondremos el foco en los denominados “alcances del título” que se expide. Para poder abordar este tema es necesario precisar que es competencia del Estado regular las incumbencias de las diferentes profesiones habilitadas para ejercer en el territorio nacional, siendo también el Estado quien define las titulaciones que habilitan para el ejercicio de cada profesión y sus incumbencias. De esta forma, los llamados “alcances del título” no pueden exceder las

incumbencias de la profesión para la cual el plan de estudio prepara.

Haciendo un breve *racconto* histórico, podemos decir que el primer documento oficial de alcance nacional que reguló las incumbencias profesionales del Trabajo Social fue la Resolución del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación n°579, aprobada en el año 1986⁹¹. Dicho documento regulaba las incumbencias profesionales correspondientes a los títulos de Asistente Social, Trabajador Social, Licenciado en Servicio Social y Licenciado en Trabajo Social, y fue elaborado en base al expediente n° 48158/85 (en el que representantes de Universidades Públicas y Privadas y organizaciones profesionales participaron) habida cuenta de que dichos títulos no se encontraban contemplados en la Resolución N° 1.560/80, que establecía las incumbencias generales de los títulos expedidos por las Universidades Nacionales.

En el año 1997 la FAUATS y la FAAPSS elaboran un documento conjunto titulado: “Proyecto de Modificación del Decreto n° 579/86 del Ministerio de Educación de la Nación. Incumbencias de las Profesiones: Asistente Social, Trabajador Social, Licenciado en Servicio Social, Licenciado en Trabajo Social.”⁹² El mismo ofrece una fundamentación de la propuesta de incumbencias, así como una operativización de las mismas en un listado de trece acciones. Si bien este proyecto no alcanzó el grado de resolución ministerial, tuvo una decisiva influencia en las reformas de los planes de estudio que se sucedieron desde 1997 en adelante.

En diciembre de 2014, tal como hemos referido en capítulos precedentes, se promulgó la Ley Federal de Trabajo Social⁹³. La misma incorpora en su Capítulo III, artículo n° 9, las denominadas Incumbencias Profesionales, siendo en la actualidad la norma máxima de regulación de la actividad profesional. Observamos que algunos de los puntos del documento de FAUATS-FAAPSS de 1997 referido, fueron retomados y figuran en la Ley. Cabe aclarar que hubieron debates en torno a la posibilidad de incluir en la prosa de esta Ley la

⁹¹ El mismo está disponible en el blog oficial de la FAUATS, en el siguiente link: <https://docs.google.com/file/d/0B75vnQVGoDOXSUINaGdvSzJ5NkE/edit>

⁹² El mismo figura en el centro de documentación virtual de la FAUATS, como Documento 5, anexo IV. URL: <https://docs.google.com/file/d/0B75vnQVGoDOXcVc5RFFXZEIVeE0/edit?pref=2&pli=1>

⁹³ Ley n° 27.072. En el capítulo VI presentamos un análisis de diversos aspectos de la misma.

incorporación de la profesión como de interés público, de acuerdo a lo explicitado en el artículo n°43⁹⁴ de la Ley de Educación Superior. La postura consensuada fue la de excluir al Trabajo Social de la nómina de profesiones de interés público, habida cuenta de la negativa expresada de forma mayoritaria por el colectivo profesional de someterse a los procesos de acreditación de carreras que conlleva la incorporación a este artículo n°43 de la Ley de Educación Superior.

Avanzando en la normativa vigente relativa a la regulación de incumbencias, tenemos que cada provincia cuenta con leyes provinciales de ejercicio profesional, que en la actualidad deben someterse a procesos de revisión con el objeto de analizar potenciales incongruencias con la Ley Federal de Trabajo Social. A su vez, cada provincia cuenta con un Colegio, Consejo o Asociación Profesional sobre quien el Estado delega la responsabilidad de la matriculación y regulación del ejercicio profesional así como el cumplimiento de las incumbencias, deberes y derechos profesionales.

Al analizar los alcances de los títulos de las seis carreras, pudimos constatar que dos de ellos transcriben las incumbencias consignadas en la RM n°579/86, otros tres hacen lo propio con las incumbencias sugeridas por el documento FAUATS-FAAPSS de 1997, y por último una de ellas cita las incumbencias consignadas en la Ley Provincial de ejercicio profesional n° 10.751⁹⁵. En la siguiente tabla se observan los documentos a los que cada plan de estudio se remitió.

Tabla n° 8: Vinculación de los alcances del título consignados en los planes de estudio, con documentos oficiales de incumbencias profesionales.

Incumbencias RM n° 579/86	Incumbencias Documento FAUATS- FAAPSS- 1997	Incumbencias Ley Prov. de Buenos Aires n° 10751	Incumbencias Ley Federal de Trabajo Social n° 27072	Alcances elaborados por la propia carrera
------------------------------	---	--	--	--

⁹⁴ Ver nota al pie n° 212, donde se explican las consecuencias en términos de implicación en procesos de acreditación, que se derivan de estar incluido en la nómina de profesiones que comprometen el interés público.

⁹⁵ La Ley n°10.751 de la Provincia de Buenos Aires, denominada “Colegio de Asistentes Sociales”, promulgada en 1989, rige en la actualidad, habiendo sido incorporadas las modificaciones introducidas por las Leyes 10.920, 11.855 y 12.008. Puede consultarse en el enlace: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-10751.html>. A su vez es importante destacar que en el año 2015 se introdujo un proyecto de ley para una nueva Ley de Trabajo Social provincial que incorpore las directrices de la Ley Federal de Trabajo Social aprobada en 2014. Dicho proyecto en la actualidad perdió estado parlamentario.

UNaM	1 (modificado), 2, 3,5, 7 (modificado), 8, 9, 10 (modificado) y 11	
UNC	1, 2, 3(modificado), 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 13	
UNPSJB	1, 3, 2, 6, 14, 11, 12,4 y 5.	
UNLP		Citado textual de incumbencias que estipula la ley
UNLa	1, 2, 10 (modificado), 12, 14, 9, 7, 5, 8, 6, 16	Dos ítems*
UNCa	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 13 (a y c)	

* Los dos alcances que figuran en el plan y no pertenecen a las incumbencias estipuladas en los documentos oficiales son: Aplicar los recursos jurídico-institucionales y promover la participación de las personas en la resolución de situaciones de necesidad o conflicto, y en respuesta a demandas e intereses de las mismas, a nivel individual, grupal o comunitario; Desarrollar los procedimientos organizativos y administrativos que se vinculen con la gestión del Trabajo Social

Vemos que en la tabla se enumeran las incumbencias que figuran en cada plan, y de las que daremos cuenta a continuación. Hemos señalado que en algunos casos se modificó levemente la redacción, así como también el orden en el que las incumbencias fueron listadas. También en algunos casos se obviaron incumbencias. De esta forma tenemos que sólo en el caso de la UNLP, que se citan las incumbencias de la ley provincial, se toman las mismas de forma textual. En los otros cinco casos, el citado es parcial, con omisiones, modificaciones o agregados. Podemos observar también que ningún plan cita las incumbencias de la Ley Federal de Trabajo Social. Es importante de todas formas tener presente que si bien la Ley fue promulgada en 2014 y contamos en la muestra con dos planes 2015, los proyectos de reforma fueron concretados hacia fines de 2014 y principios de 2015 de forma casi concomitante a la sanción de la ley.

Por último, cabe aclarar que sólo en los casos de la UNLP y la UNCa se cita la fuente de la cual fueron extraídos los alcances del título. Las otras cuatro carreras los consignan sin citar los documentos a los cuales estas incumbencias remiten. Por último, la UNLa es la única que agrega a contenidos extraídos de documentos oficiales, otros de elaboración propia. A su vez, llama la atención que este plan,

que fuera aprobado en 2015, tome las incumbencias de 1986.

4.1 Algunas notas sobre las incumbencias de 1986

La resolución del Ministerio de Educación y Justicia 579/86 estipulaba las siguientes Incumbencias profesionales para el Trabajo Social:

1. Promover la participación organizada de personas, grupos y comunidades para mejorar su calidad de vida.
2. Realizar acciones de promoción, asistencia y rehabilitación social de personas y grupos.
3. Realizar acciones a nivel individual – familiar, grupal y comunitario que favorezcan el ejercicio, la rehabilitación y el desarrollo de conductas participativas.
4. Realizar acciones tendientes a prevenir la aparición de problemas sociales y/o de sus efectos.
5. Promover la creación, desarrollo, mejoramiento y adecuada utilización de los recursos de la comunidad.
6. Realizar acciones tendientes a mejorar los sistemas de relaciones y de comunicación en los grupos para que estos logren a través, de la autogestión, su desarrollo integral.
7. Brindar orientación y asesoramiento en materia de acción social o personal, grupos e instituciones.
8. Capacitar y orientar a individuos, grupos y comunidades para el empleo de sus propios recursos en la satisfacción de sus necesidades.
9. Organizar, administrar, dirigir y supervisar instituciones y servicios de bienestar social.
10. Elaborar, conducir, ejecutar, supervisar y evaluar planes, programas y proyectos de acción social.
11. Elaborar, conducir, ejecutar, supervisar y evaluar planes, programas y proyectos de promoción comunitaria.
12. Realizar estudios diagnósticos de la realidad social sobre la que deberá actuar.
13. Participar en la investigación y en la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas, proyectos y acciones de distintas áreas, que tengan incidencias

en lo socio-cultural.

14. Asesorar en la formulación, ejecución y evaluación de políticas tendientes al bienestar social.

15. Realizar estudios e investigaciones sobre:

a) La realidad socio-cultural y los aspectos epistemológicos del área profesional para crear o perfeccionar modelos teóricos y metodológicos de intervención.

b) Las causas de las distintas problemáticas sociales y los factores que inciden en su génesis y evolución.

16. Realizar peritajes sobre distintas situaciones sociales.

Tal como observamos en la Tabla nº8, el plan de estudio de la UNPSJB aprobado en 1997 y el de la UNLa⁹⁶ de 2015, consignan estas incumbencias como alcances del título. Podemos reconocer en estos alcances la fuerte impronta del léxico propio de fines de siglo pasado, y las concepciones relativas a lo social a la profesión, vigentes en ese momento. Así observamos que se remite a los sujetos de la intervención en términos de “personas”, “nivel individual-familiar”, “grupo” y “comunidad”. De esta forma, son los tradicionales niveles de intervención, los que organizan estos alcances. Sabemos que en la actualidad otras definiciones circulan para dar cuenta de los sujetos con los que intervenimos, como es el caso del concepto de sujeto de derecho, o también las alusiones al territorio en lugar de la comunidad, como así también la tendencia a explicitar diversos sectores sociales con los que intervenimos como son los movimientos sociales, las mujeres y los aspectos vinculados a la cuestión de género, las minorías sexuales, los/las niños/as, adolescentes y jóvenes, los adultos mayores, etc.

Dentro de lo que podríamos denominar momentos de la intervención, instancias o fases de la misma, observamos que aparecen en las distintas incumbencias los términos de “investigación”, “diagnóstico”, “planificación”, “ejecución” y

⁹⁶ Las definiciones relativas al perfil profesional, los objetivos del plan de estudios y los alcances del título han sido extraídos de los sitios oficiales de la UNLa, y de las resoluciones aprobadas del nuevo plan vigente. Cfr con: Página Web: <http://www.unla.edu.ar/index.php/licenciatura-en-trabajo-social>; Resolución de aprobación del plan de estudios. URL: http://www.unla.edu.ar/resoluciones/2015/Enero/R.CS.N_035-15--15.01.15%20Plan%20de%20Estudios%20de%20Licenciatura%20en%20Trabajo%20Social%202015.pdf

“evaluación”, remitiendo a lo que en esos momentos se denominaba como procesos de intervención o metodologías de intervención. En la actualidad las posturas que tienden a presentar estos pasos como la explicitación de una metodología de intervención determinada, están siendo sometidas a crítica⁹⁷.

En relación con las acciones profesionales listadas, aparecen los términos de “asistencia”, “promoción”, “participación organizada”, “autogestión”, “desarrollo integral”, el primero vinculado a las concepciones de política social del Estado de Bienestar, y los otros a los modelos de desarrollo comunitario y organización comunitaria de las décadas del sesenta y setenta. La alusión a la gestión de los “recursos de la comunidad” también es parte del acervo categorial de estos modelos. Por su parte el concepto rehabilitación, junto con el de diagnóstico, remiten en una primera instancia al modelo médico. Sin embargo, sobre este segundo término, hubo resignificaciones que dan cuenta de otras orientaciones del diagnóstico social⁹⁸. Incumbencias como las de “dirigir, administrar, supervisar, organizar”, remiten a los modelos de intervención vinculados a la administración, que tuvieron fuerte impronta en la década del ochenta.

Respecto de los espacios de intervención, aparecen los “servicios de bienestar social” y las “instituciones”, remitiéndonos a las denominaciones del Trabajo Social institucional, así como también menciones a los “planes”, “programas” y “proyectos”, en alusión a la terminología de los modelos de gestión que a partir de la década del sesenta comenzaron a concebirse en el marco del desarrollismo. El término “acción social” remite al modelo de política pública de la época, hoy denominado prioritariamente como “desarrollo social”.

Respecto del ítem n° 15 que alude a la investigación como incumbencia profesional, se observa un sesgo positivista, en la pretensión de conocer las

⁹⁷ En principio, la noción misma de metodología es para algunos autores confusa a la hora de dar cuenta de la intervención, en tanto en ciencias sociales la utilizamos para remitirnos a los procesos de construcción de conocimiento. Por otra parte, agotar la descripción de una propuesta de intervención en la secuenciación de momentos (que, denominados de diferente manera, en definitiva siempre remiten a conocer, comprender y de ahí concebir una estrategia para luego instrumentarla y evaluar los resultados), implica dejar por fuera aspectos de vital interés. Entendemos que en la actualidad, las orientaciones remiten más a dar cuenta de las diversas propuestas de intervención en términos de enfoques epistemológicos que en relación a los pasos que propugnan.

⁹⁸ La obra de Bibiana Travi (2006, 2010) es un ejemplo de la resignificación de este concepto desde perspectivas postestructurales y comprensivistas.

“causas” de los problemas sociales, así como su “evolución”.

4.2 Algunas notas sobre las incumbencias de 1989

Nos referimos en este apartado a las incumbencias consagradas en la Ley n° 10.751 de la provincia de Buenos Aires que regula la conformación de los Colegios profesionales y las incumbencias del Trabajo Social.

El plan de estudio de la UNLP explicita alcances profesionales, y atendiendo a que la actividad profesional del Trabajo Social está regulada en la Provincia de Buenos Aires por esta ley, se toma en dicho plan como referencia de los alcances del título, lo reglamentado en el artículo 5° de dicha normativa que queda consignado en el plan tal y como sigue:

“Los profesionales del Servicio Social, podrán ejercer su profesión en relación con las siguientes áreas y actividades:

- a) Justicia, Educación, Salud, Minoridad, Ancianidad, Discapacitados, Fuerzas Armadas y Seguridad, Comunidades Urbanas, Comunidades Rurales, Comunidades Indígenas, Empresas y Relaciones Laborales, Previsión y Seguridad Social, Vivienda, Recreación y Deportes, Migraciones y todas aquellas áreas en que deba tratarse el bienestar social, así como aquellas que pudieren en lo sucesivo requerir de sus conocimientos específicos. Podrán hacerlo en forma individual o integrada en equipos multidisciplinarios, según las exigencias que la prestación requiera. Los dictámenes y demás actos efectuados en su ejercicio profesional serán válidos en toda actuación ante autoridad pública o entidad privada, sin más requisito que la rúbrica y sello del profesional habilitado, matriculado ante el colegio respectivo.
- b) Asesoramiento en la determinación de políticas de acción social o comunitario a nivel nacional, provincial, o municipal.
- c) Participación en la formación, organización, conducción y administración de servicios de bienestar social, públicos o privados.
- d) Investigación, planificación, coordinación, ejecución y evaluación de programas de acción social promoción comunitaria, como así también de aquellos que fueren de su específica competencia.
- e) Desempeño de direcciones, cargos, funciones, misiones o empleos privados o

públicos de servicio social de oficio o a propuesta de parte.”

Podemos observar en la letra de la Ley que existen muchos puntos comunes en relación a las incumbencias de la resolución n° 579/ 86 que acabamos de analizar. Las diferencias se observan en el interés por explicitar áreas de desempeño (dando cuenta de diversos campos), así como en la especificación de los ámbitos públicos y privados (distinción que no aparece en el anterior documento).

4.3. Algunas notas sobre las incumbencias de 1997

Tal como afirmáramos en párrafos precedentes, estas incumbencias fueron las elaboradas conjuntamente por la FAUATS y la FAAPSS con el objetivo de modificar la resolución ministerial que regía desde 1986.

El documento presenta entonces trece incumbencias que a continuación listamos:

1. Aportar en la construcción de alternativas para la modificación, superación y/o transformación de situaciones problemáticas –reales y/o potenciales de personas, familias y grupos en los niveles de prevención asistencia y promoción, valorando siempre la dignidad humana.
2. Generar, potenciar y /o fortalecer los procesos de organización comunitaria y/o institucional construyendo espacios concretos y flexibles en la articulación entre las necesidades e intereses de los sectores que participan del mismo y de los objetivos e intereses de la institución, tendiendo a la satisfacción y legitimación de los derechos sociales.
3. Planificar, Asesorar, Coordinar, Administrar, Evaluar y Gerenciar, en los diferentes Niveles de Complejidad: Micro. Medio y Macro lo relacionado a la Formulación e Implementación de Planes, Programas y Proyectos en el Marco de la Políticas Sociales Estatales y No estatales, promoviendo la participación de los Grupos involucrados en la Situación y/o Campo Problemático a abordar.
4. Planificar. Orientar. Asesorar. Organizar. Conducir. Coordinar. Administrar, Evaluar, Acciones Institucionales en diferentes Niveles de funcionamiento y de decisión política.
5. Orientar. Supervisar y Capacitar Equipos de Trabajo.
6. Orientar. Asesorar. Coordinar, Promover Instancias de Reflexión y Capacitación en el Trabajo Comunitario en la búsqueda de resolución de

Necesidades y Problemáticas Sociales concretas, procurando la generación, conocimiento y mejor aprovechamiento de los Recursos comunitarios e institucionales.

7. Realizar Aportes desde la Especificidad Profesional en el Equipo Interdisciplinario en relación a la Lectura, .Análisis e Identificación de la Situación abordada, incorporando los aspectos socio-económico-político-culturales que la condicionan y la Metodología de Trabajo en sus dos Dimensiones: al interior del Equipo y en el abordaje de la situación concreta, así como en lo referente a la elaboración del Informe Social correspondiente.

8. Elaborar Informe Social, Diagnóstico Social, Estrategias de Intervención Profesional, en diferentes Instancias del Campo Social relacionadas a Situaciones Problemáticas abordadas, requeridos por Personas, Instituciones Gubernamentales y No Gubernamentales.

9. Realizar Peritajes sobre diferentes Situaciones Sociales en el ámbito de la Justicia, ya sea como Perito de Oficio, de Parte, Mandatario y/o Consultores Técnicos.

10. Intervenir desde la Especificidad Profesional en Instancias de mediación Judiciales y no Judiciales.

11. Dirigir y desempeñar funciones de Docencia, Extensión e Investigación y otras tareas en Áreas Académicas en el Ámbito de las Unidades Académicas de Formación Profesional.

12. Desempeñar Funciones de Docencia e Investigación en diferentes Niveles del Sistema Educativo en Áreas afines a las Ciencias Sociales.

13. Desarrollar Líneas de Investigación que contribuyan a:

a) La producción de Conocimiento en Trabajo Social, la orientación del Pensamiento y Construcción de la Disciplina, la discusión permanente y profundización sobre la Especificidad y la Teoría Social.

b) La producción de Conocimiento Teórico/Metodológico para aportar a la Intervención Profesional en los diferentes Campos de Acción.

c) La producción de Conocimiento que posibilite la Identificación de factores que inciden en la génesis y reproducción de las problemáticas sociales y posibles alternativas de modificación, superación y/o transformación.

A estas incumbencias se remiten los planes de estudio de la UNaM, la UNC y la UNCa⁹⁹ en el apartado que consigna los alcances del título. Tal como observamos en la tabla, el citado fue casi completo. El único ítem que no citó ninguna de las tres carreras mencionadas es el n° 12, que remite a las funciones de docencia e investigación. Si analizamos estas incumbencias, y su citado en los planes de estudios en calidad de alcances del título, podemos observar con claridad algunos aspectos que la teoría del *curriculum* sostiene, respecto de entender que un *curriculum* es un proceso, espacio de disputa, negociación y sedimentación de diversas maneras de entender la disciplina objeto de formación. De esta forma podemos reconocer en los distintos alcances listados, la impronta de las diferentes fases por las que atravesó la profesión desde su inserción en el ámbito universitario en la década del treinta del siglo pasado hasta la actualidad.

Así, el primero reconoce los clásicos “niveles de intervención” (persona, familias y grupo -sin aludir al nivel comunitario que se aborda en el siguiente ítem-)

Aparecen también enunciados como niveles de abordaje la prevención, asistencia y promoción. Este escalonamiento evoca la terminología del llamado enfoque de riesgo.¹⁰⁰

Los conceptos de necesidades, intereses, situaciones problemáticas, se vinculan también con tradiciones diferenciadas, que hablan de distintos enfoques teóricos.

De los trece alcances que se estipulan, uno se vincula con el abordaje de personas, familias y grupo, otro con comunidad, dos con equipos de trabajo, uno con proyectos, programas y planes, uno con instituciones, uno con recursos, uno a la intervención en el “campo social” enfatizando las tareas de elaboración de informes, diagnóstico y estrategias de intervención, dos corresponden a las incumbencias en el plano de la justicia, y los últimos al trabajo en el campo

⁹⁹ Es interesante observar que de las trece incumbencias que propone el documento de FAUATS-FAAPSS, se seleccionaron para este plan de estudios las once que a continuación pueden leerse. Las dos incumbencias que quedaron fuera (numeradas como 11 y 12 en el documento citado), son las que remiten al ejercicio en el campo de la docencia en el nivel superior y áreas afines. El anteproyecto de FAUATS- FAAPSS de 1997 está disponible en el blog oficial de la FAUATS, en el siguiente link: <https://docs.google.com/file/d/0B75vnQVGoDOXeVc5RFFXZEIVeE0/edit> . Por su parte el documento de 1986 también está colgado en la misma página web: <https://docs.google.com/file/d/0B75vnQVGoDOXSUINaGdvSzJ5NkE/edit>

¹⁰⁰ Un análisis de las concepciones de asistencia y promoción en Trabajo Social puede encontrarse en Arias (2012).

educativo, principalmente a docencia e investigación en el nivel universitario. De esta forma observamos una variedad de campos de actuación, no sólo en términos de problemas específicos o ámbitos particulares en los que se interviene (el único ámbito explicitado para la intervención social es el de justicia, también se menciona el de educación superior pero como profesional docente investigador), sino también aludiendo a las tareas que se desempeñan y a las habilidades específicas que se ponen en juego.

5. Análisis de los programas: objetivos y unidades temáticas

El plan de estudio se expande y alcanza su razón de ser en cada uno de los espacios curriculares que prevé. Así cada asignatura aborda los contenidos mínimos que el plan le exige y los amplía, de acuerdo a un programa elaborado por el equipo docente. En el se explicitan una serie de elementos que conforman la propuesta de lo que se quiere enseñar: fundamentos, objetivos, expectativas de logro, contenidos, bibliografía, metodología, actividades didácticas, evaluación, etc., toda una serie de ítems son solicitados a la hora de construir una estrategia de la experiencia formativa que se quiere implementar. En este apartado daremos cuenta de dos de esos elementos que componen los programas de las asignaturas relevados como son: los objetivos y las denominaciones de las unidades temáticas, reservando el análisis de la bibliografía de los programas para otras instancias de esta tesis. Lo que sí incluiremos es la mirada de los estudiantes sobre la bibliografía en términos de curriculum nulo, dado que esta es una de las categorías que problematizamos en este capítulo. Prestaremos especial atención a detectar la presencia y ausencia de las nociones de Estado, Poder y Política, y una primera aproximación interpretativa sobre los significados a los que las mismas se asocian.

5.1 Análisis de los objetivos de las asignaturas¹⁰¹

Los objetivos analizados buscaron llevar adelante acciones de distinto tipo y complejidad, desde introducir temas, examinar, reconocer, pensar, a otras operaciones de mayor complejidad como reflexionar, elucidar, analizar,

¹⁰¹ En el Anexo n°7 se presenta una tabla construida con el fin de que el lector pueda leer los objetivos de cada una de las asignaturas relevadas por carrera.

comparar, comprender. Aquí haremos foco en los temas objeto de esas operaciones, ciñendo el análisis a la detección de la presencia de las nociones de Estado, el Poder y la Política, y los enfoques y emplazamientos en que las mismas emergen. Observamos así que difiere sustancialmente la alusión a estos conceptos en las distintas materias.

En el caso de la **UNaM** encontramos diversos enfoques y acentos en las temáticas propuestas. En “Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado”, observamos cinco alusiones a dos de estas categorías:

- Fenómenos de lo *político* y del *Estado*,
- Rupturas y continuidades del *Estado* capitalista en América latina y Argentina.
- Procesos históricos de los fenómenos sociales y *políticos*,
- Relaciones entre sociedad y *estado*.

Haciendo un análisis semántico de estos contenidos observamos que aparecen contextualizados con aspectos históricos, sociales (relación estado-sociedad), económicos (estado capitalista), geopolíticos (en América Latina y Argentina). No aparecen explicitada la relación de estos temas con el Trabajo Social. En “Filosofía Social y Política” aparecen dos alusiones a nuestros conceptos. En este caso aparecen nombrados la política y el poder, y no el Estado:

- Teoría social y *política* moderna
- Relación *poder*-saber- subjetivación.

Vemos también que se incorpora el tratamiento desde un enfoque que suponemos foucaultiano, del poder en su relación con el saber y la subjetividad. Y aparece también otro elemento central que es el de la Modernidad como tema clave para la contextualización de los problemas conceptuales que abordamos. Los cruces de los contenidos con el Trabajo Social son constantes, nombrando a nuestra disciplina en seis ocasiones. En “Procesos políticos, económicos y sociales del siglo XX”, si bien la asignatura enuncia los procesos políticos en su propia denominación, no aparece ninguna mención ni al Estado, ni al poder ni a la política en los temas que los objetivos se plantean abordar. Un caso similar es el de “Políticas económicas y rol del Estado” que sólo enuncia en una ocasión el término política, pero en alusión a políticas impuestas en un sector particular como es el económico. En la asignatura “Ciencias Políticas”, no se nombra ni al

Estado ni al poder pero sí a la política en cinco ocasiones:

Naturaleza de la ciencia *política*, su ubicación dentro de las ciencias sociales.

Especificidad del análisis *político*.

Enfoques, modelos analíticos y conceptos fundamentales de la teoría *política*

Ideologías y su impacto en los movimientos *políticos* y sociales,

Relación Trabajo Social-*políticas*

Vemos en estas transcripciones la vinculación del término política con elementos epistemológicos (ciencia política y su vinculación con las ciencias sociales; especificidad de esta disciplina, enfoques), pero también con elementos de la dinámica política de la sociedad como son los movimientos sociales y políticos y las ideologías. Hay una preocupación explícita por analizar la relación Trabajo Social – políticas. Por último en la asignatura “Políticas sociales” se nombran las categorías Estado, en dos ocasiones, y políticas en una:

Configuración de los *estados* de bienestar

Desarrollo histórico del *Estado* de Bienestar

Nuevo perfil de las *políticas* sociales

El término política alude a las políticas sociales, eje central de la asignatura, y el de Estado, al Estado de Bienestar, desde una perspectiva histórica. No hay menciones en los objetivos al Trabajo Social.

Respecto de las asignaturas de la **UNC**, vemos en “Configuración Social contemporánea” la alusión al término Estado, desde un enfoque histórico pero que también tematiza el presente:

Desde la consolidación del *estado* nacional hasta la actualidad

Las otras dos categorías no aparecen en sus objetivos. Por su parte, “Teoría Sociológica y Modernidad” pone el acento en favorecer en los estudiantes la capacidad de realizar un análisis crítico y pluralista de la realidad social, pudiendo identificar prejuicios. Para esto se sustenta en los aportes de la teoría sociológica, que es presentada como un producto histórico de la Modernidad, en el que conviven diversas perspectivas que a su vez tendrán su impacto en el ejercicio propio del Trabajo Social. No hay entonces aquí alusiones directas al Estado, el Poder y la Política, pero sí a una serie de elementos que se vinculan al debate de lo político, como son la Modernidad, la realidad social en tanto fenómeno construido, y al aporte de la Teoría Social para la intervención del Trabajo Social.

“Teoría Social Contemporánea” propone una estructura y enfoque muy similar. Las preocupaciones de la asignatura se centran en propiciar la comprensión de lo social y el pensamiento crítico y plural. La diferencia está en la herramienta utilizada, que en la anterior materia era la teoría sociológica moderna y aquí la contemporánea. En ambas hay una preocupación por trazar puentes con el Trabajo Social. Y como novedad aquí se incorpora como objeto de estudio la teoría social en América Latina, siendo la única asignatura del corpus que tematiza de forma explícita en sus objetivos esta cuestión. Nuevamente no hay alusiones directas a los conceptos de Estado, Poder y Política. “Teoría Política, Democracia y Estado en Argentina” sí incorpora dos de nuestros tres conceptos centrales en sus objetivos:

Descripción, interpretación y crítica de los *fenómenos políticos* en el marco de los procesos histórico-sociales

Procesos políticos como un elemento central de la constitución de la vida social y como un insumo importante para la práctica profesional del Trabajador Social.

Categorías del *análisis político* en su carácter de propuestas teóricas con anclajes ideológicos y valorativos,

Pluralidad de visiones de *la política y lo político*

Estudio del *Estado*, la Democracia y la Ciudadanía y sus distintas formas históricas tanto en el centro como en la periferia.

Encontramos aquí elementos de gran interés. Respecto del Estado, su análisis se propone en términos históricos y geopolíticos, cruzando estos contenidos con otros conceptos centrales de la teoría política en general y de la semántica de los enfoques liberales en particular, como son los de Democracia y Ciudadanía. Respecto del concepto de política, aparece en tres niveles claramente diferenciables. En primer término lo político en tanto fenómeno o proceso que se desarrolla en la sociedad, es decir como elemento pasible de análisis y de intervención. En segundo lugar aparece dentro del campo académico, como análisis político, vinculado al campo científico, pero también ideológico y valorativo. Por último, se presenta la distinción entre la política y lo político, a la que aludiremos cuando demos cuenta del binomio “conflicto y política” en los próximos capítulos, y que implican dar cuenta de la presentación como contenido a enseñar, de los debates de la filosofía política de autores posfundacionales o

posestructurales que basan sus aportes en esta distinción entre lo óntico y lo ontológico (Marchart, 2009). Por último “Políticas Sociales del Estado” enuncia en una ocasión al Estado, y en seis a la política:

Dimensiones normativa, económica, social, *política*, institucional de las *políticas* sociales

Vinculación entre las *políticas* sociales, la cuestión social, la intervención del *Estado* y la intervención profesional

Relación (...) entre ciudadanía, ámbito público, definición *política* de las necesidades y los procesos de formulación y ejecución de *políticas* sociales

Políticas sociales según contexto histórico, tipos de regímenes de bienestar

Vemos entonces cómo la materia propone el estudio de las políticas sociales aludiendo no solo a su carácter social sino explicitando su dimensión política, que se expresa en la delimitación, siempre política, de determinadas necesidades como objeto de las políticas sociales, dentro del ámbito público. Remarcando el carácter interventor del Estado, propone analizarlo en su vínculo con la cuestión y las políticas sociales.

Dentro de las asignaturas de la **UNPSJB** seleccionadas, encontramos “Sociología Política”, en cuyos objetivos se consignan en dos ocasiones el término Estado, en una Poder y en tres Política, (dos de ellas bajo el sintagma “sociopolítico”)

Evolución histórica de la organización social centrada en el *Estado* como eje de *poder* y administración

Crisis y conflictos de *políticas* públicas del *Estado*, la sociedad y las clases sociales

Realidad *socopolítica* de la cuestión social como desafío y tarea para el Trabajador Social en democracia con ciudadanía y con actores *sociopolíticos*.

Vemos cómo se entrecruza el vocabulario de distintas disciplinas como la administración, la historia, la ciencia política y la sociología, así como términos que remiten a distintos enfoques epistemológicos, desde las perspectivas críticas, agonísticas, a las liberales. Es ésta la única asignatura del corpus que contiene los tres términos aquí estudiados. En el caso de “Administración de Proyectos” (una materia que está más asociada a la intervención y a la dimensión técnico-instrumental que el resto de las asignaturas de este corpus, de orientación más teórica) la política tiene un lugar, contextualizando o impactando en los procesos

de la intervención, tal como leemos en el extracto:

Transformaciones *políticas*, económicas y sociales actuales y en distintos períodos históricos (...) en relación a los cambios en (...) la intervención en lo social.

Pasando revista a los objetivos de las materias de la **UNLP** seleccionadas, vemos en primer término, en “Introducción a la Teoría Social”, una propuesta que busca precisamente introducir a los estudiantes en la Teoría Social clásica. Se hace hincapié en las capacidades que se busca desarrollar, entre ellas la reflexión, y una particular forma de la misma como es la reflexión sociológica, y la crítica en relación con el abordaje de lo social. En el caso de “Estructura Social y Problemas Sociales Argentinos” la tendencia también es a promover capacidades, en este caso las de comprender y analizar la actual estructura social argentina y sus problemas. Y nuevamente aparece la noción de crítica. En ninguna de estas dos materias hay alusiones directas a los tres términos aquí relevados, como tampoco al Trabajo Social. En el caso de “Política Social”, sí vemos aparecer dos de nuestros conceptos:

Objetivos y funciones que cumplen las *políticas* sociales en el marco de la relación *Estado- Sociedad Civil*.

Planificación y ejecución de las *políticas* sociales.

Vemos una concepción de las políticas sociales como vector relacionante del Estado y la Sociedad Civil, y una preocupación por visualizar los procesos de gestión de las mismas. Esto es importante en tanto no aparece la idea de aplicación¹⁰², sino las de planificación y ejecución.

La asignatura de la **UNLa**, “Estado y Políticas Públicas”, pone el foco en proveer a los estudiantes de una serie de herramientas conceptuales que permitan en primer término el análisis del Estado, en un aspecto que toman como prioritario: sus relaciones con el mercado y la sociedad civil. A su vez el Estado es conceptualizado en términos de constructo de la Modernidad. Las citas así lo expresan:

¹⁰² La noción de aplicación fue relevada en una serie de pasajes de algunos de los planes de estudio analizados, y también en parte de las encuestas a los estudiantes. Por eso es importante el rastreo de la presencia y ausencia de este concepto en las otras unidades de información de nuestro trabajo de campo, con el objeto de contrastar hipótesis emergentes en el proceso de análisis.

Estudio del *Estado* en sus relaciones con el mercado y la sociedad civil.

Diversas concepciones desarrolladas para los estudios sobre el *Estado* Moderno.

Por último encontramos las tres asignaturas de la **UNCa** que componen esta muestra. Comenzando por “Ciencia Política”, vemos un abordaje que pone el acento en comunicar las características de esta particular disciplina, sin explicitar, al menos en su objetivo general, los temas centrales que la misma estudia, o que se seleccionan para esta asignatura. Sí hay un interés por evidenciar la significatividad que la misma puede comportar para el Trabajo Social:

Valor de la ciencia *política* como un saber continente para la comprensión del Trabajo Social

Reconozcan el contenido del objeto de la Ciencia *Política*.

Así el término político aparece para designar a la disciplina pero no a los fenómenos políticos que la misma estudia. El Estado y el Poder no son nombrados. “Políticas Sociales I” centra su interés en abordar precisamente a las políticas sociales, entendidas estas como herramientas. Si bien esta conceptualización pareciera tener una orientación instrumentalistas, la explicitación del interés por conocer los paradigmas del Estado, y su triple dimensión (económica, política y social) demuestra que el abordaje de la materia no desconoce los distintos niveles de análisis necesarios para dar cuenta de este complejo objeto:

Políticas sociales como herramientas indispensables para la intervención profesional del trabajo social

Paradigmas económicos, *políticos* y sociales del *Estado*,

También en esta materia, y si bien no atañe de forma directa a los temas que aquí relevamos en relación a lo político, llamó la atención la alusión, en los objetivos, a los conceptos de “evolución o involución” de la disciplina. “Políticas Sociales II”, profundiza en el interés por analizar las diversas perspectivas y teorías de abordaje del Estado (y su relación con el mercado y la sociedad civil) así como de la cuestión social, sin desconocer la problematización de la intervención del Trabajo Social en ese contexto:

Perspectivas *político-ideológicas* que explican la cuestión social

Teorías de relacionamiento entre el *Estado*, el Mercado y la Sociedad Civil

Políticas sociales sectoriales,

Debate actual sobre el *Estado* y las reformas de *Políticas* Sociales en nuestro país.

Mediaciones entre la *Política* Social y el Trabajo Social en los diferentes contextos *sociopolíticos*

Repasando entonces este análisis de los objetivos de las veinte materias que componen el *corpus*, podemos sintetizar algunos puntos de interés:

- En rasgos generales, los objetivos presentan una semántica pluridisciplinar, combinando nociones que remiten a enfoques diversos, destacándose el sociológico y el histórico, haciéndose presente también la ciencia política, la filosofía, el Trabajo Social y la administración.
- De las tres categorías relevadas, “política” cuenta con una frecuencia de treinta y seis, mientras que “Estado” es nombrada dieciseis veces, y “Poder” sólo dos.
- De las treinta y seis veces que se nombra a la política, once de ellas la referencia es a las políticas sociales, en el marco de las asignaturas homónimas. Es decir que aproximadamente un tercio de las referencias a la política, son a este particular elemento de la misma.
- Las veinticinco alusiones restantes al término política pueden ser reagrupadas en dos grandes campos: aquellas de connotación epistémica, académica o teórica (ciencia política, paradigmas políticos, perspectivas políticas, teorías políticas, distinción entre la política y lo político, análisis político), y aquellas que refieren a la dimensión de lo político como constitutiva de la vida social (fenómenos políticos, procesos políticos, etc.)
- Un grupo de las referencias al Estado se presentan de forma adjetivada. Así encontramos las menciones al Estado nacional, Estado Moderno, Estado capitalista, Estado de Bienestar.
- Otro grupo presenta a este término haciendo especial hincapié en las relaciones del mismo con otros elementos como son: el Mercado, la Sociedad Civil, la ciudadanía, la Democracia, el Trabajo Social, las políticas públicas y sociales, y la intervención.
- Las únicas dos alusiones a la categoría de poder aludieron, en un caso, a las “relaciones poder-saber en el marco de los procesos de subjetivación”,

y en el otro “al Estado como eje de poder y administración”.

- Las alusiones explícitas al Trabajo Social no son muy frecuentes. Se detectaron un total de once menciones a esta profesión, distribuidas en seis de las veinte asignaturas relevadas.

5.2 Análisis de las unidades temáticas de las asignaturas¹⁰³

Respecto de las asignaturas de la **UNaM**, tenemos que en “Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado”, observamos un enfoque que combina elementos epistemológicos (tratamiento del problema científico en relación a lo social, a través de abordar la construcción de las ciencias sociales), teóricos (la alusión a los clásicos, la distinción que el posestructuralismo ofrece entre lo político/ la política) y político-sociales (a partir del estudio de la vida cotidiana y las políticas sociales). La asignatura “Filosofía Social y Política” también exhibe estos tres niveles de abordaje ya que se preocupa por discutir el estatuto epistemológico del Trabajo Social al aludir a su posicionamiento en las ciencias sociales. El abordaje teórico y sociopolítico puede observarse en dos categorías que por su importancia y complejidad exigen este doble tratamiento como son las de Modernidad y Ciudadanía. A diferencia de lo explorado en los objetivos de esta asignatura, donde la alusión era al concepto de poder, aquí esta categoría no es elegida como parte de las denominaciones de las unidades, aunque seguramente será tratada en los contenidos específicos de alguna de las mismas. En “Políticas económicas y rol del Estado” la noción de política aparece en tanto política económica pero también en términos epistémicos como subdisciplina (economía política). El Estado aparece en su vinculación con el mercado, como límite del mismo. El poder es enunciado aquí pero en relación al mercado y no a la política. Se observa una permanencia en el campo semántico de la disciplina Economía, sin alusiones claras al campo de la teoría o filosofía política. En “Ciencias Políticas” aparecen los tres elementos que abordamos en el estudio. Se observan aproximaciones históricas y conceptuales, ya que los conceptos de política y Estado son abordados desde diferentes teorías que van desde el iusnaturalismo de

¹⁰³ En Anexo n°8 se incluye una tabla donde se consigna la totalidad de las denominaciones de las unidades temáticas de las asignaturas que componen la muestra.

los siglos XVII-XVIII a la teoría social y la crítica posestructurales (siglo XIX y XX). La asignatura “Procesos económicos, sociales y políticos del siglo XX” no enuncia en las denominaciones de sus unidades, ninguna de nuestras categorías. El abordaje se presenta muy vinculado al campo disciplinario de la Historia. Por último, en “Políticas sociales” aparece sólo este concepto como denominación de su última unidad, en su relación con el Trabajo Social. No se nombra al Estado o al Poder en los títulos de las otras unidades.

Respecto de las asignaturas correspondientes a la **UNC**, tenemos que en “Configuración Social contemporánea” se observa una clara perspectiva histórica. El concepto que aparece es el de Estado, vinculado a los distintos modelos que se sucedieron en nuestro país en los diferentes períodos históricos. Las asignaturas “Teoría Sociológica y Modernidad” y “Teoría Social Contemporánea”, tienen una clara perspectiva sociológica. Sus unidades se presentan a partir del tratamiento de autores, y no de problematización de conceptos, teniendo como contenido común en ambas una unidad dedicada a Pierre Bourdieu. No aparecen en las denominaciones de las unidades los conceptos de Estado, Poder o Política. Su incorporación a este corpus se fundamentó en que los autores que abordan son exponentes centrales de la Teoría Social y de los debates del siglo XX en relación con nuestras tres categorías. A su vez en Teoría Social Contemporánea se incluye una unidad relativa a pensamiento latinoamericano. “Teoría Política, Democracia y Estado en Argentina” ofrece un tratamiento de conceptos básicos entre los que se cuentan política, estado, democracia, problematizando la distinción entre centro y periferia. Desde este abordaje socio-histórico, analiza el Estado en Latinoamérica. Otro dato de interés es que en su unidad introductoria incluye al Trabajo Social como concepto básico de la asignatura. Por último, en “Políticas Sociales del Estado” se analiza la vinculación entre las políticas sociales y el Trabajo Social, así como entre el Estado y la Sociedad. Se propone también un análisis de las particularidades de las políticas sociales en nuestro país, así como los debates que las mismas suscitan. Además de la noción de Estado, se observa la de política, no solo en términos de políticas sociales, sino en tanto se perciben las necesidades a las que atienden estas políticas públicas, como construcciones, resultados de procesos de *definición política*. No aparece (como sí sucede con las

asignaturas homónimas de otras carreras) el concepto de cuestión social para nominar una unidad temática, aunque sí la relación sociedad-Estado como fundante de la política social.

Respecto de las asignaturas de la **UNPSJB** vemos que en “Sociología Política” el enfoque es interdisciplinar. Es decir que se observan elementos propios de los discursos de la teoría política así como de la sociología. No aparece en los nombres de las unidades temáticas el Trabajo Social. El primer bloque problematiza el Estado y Políticas Públicas, mientras el segundo refiere a la ciudadanía y los actores políticos. En “Administración de proyectos”, observamos un tratamiento que combina perspectivas propias de la administración con otras relativas a la ciencia política. El Estado es analizado en su carácter de organización. Y su vínculo con el Trabajo Social se expresa del ejercicio de la administración de lo público a través de enfoques como el de la gerencia social.

Las asignaturas de la **UNLP** muestran diferentes abordajes. “Introducción a la Teoría Social” propone un acercamiento sociológico pero a la vez epistemológico en tanto organiza sus contenidos atendiendo a los diferentes grandes paradigmas de la sociología. Su aporte a los temas que aquí nos convocan es el que ofrecen los padres de la Teoría Social (Marx, Durkheim y Weber). “Estructura Social y Problemas Sociales Argentinos” propone un abordaje socio-histórico-demográfico. Así es como se ocupa centralmente de una serie de temas entre los que destacan: los procesos migratorios, los fenómenos extra nacionales que impactaron en la conformación de la estructura social argentina, el neoliberalismo, la pobreza y su medición, la desigualdad, y las estrategias de supervivencia y estructuras sociales emergentes. “Política Social” aborda el estudio del Estado de Bienestar focalizando en sus bases históricas y conceptuales. Analiza desde una perspectiva económica las políticas sociales y el impacto de las mismas en las crisis económico-sociales. Por último pasa revista de estas políticas en el marco de nuestra realidad nacional. Vemos que en las asignaturas elegidas de esta Unidad Académica el enfoque predominante es sociológico, incorporando elementos históricos y económicos.

En la asignatura “Estado y Políticas Públicas”, de la UNLa, se observa un cruce de aportes disciplinarios diversos, entre los que destacan la Ciencia Política y la

Sociología y el Trabajo Social. Los núcleos temáticos centrales de la materia son: el Estado, sus procesos de reforma en el marco de la globalización neoliberal y la centralidad de lo local, la Administración Pública, las Políticas Públicas, su vínculo con el Trabajo Social., y la participación y construcción de poder popular en la gestión pública.

Por último en la **UNCa**, vemos en la asignatura “Ciencia Política”, con un peculiar enfoque que evoca las tradicionales propuestas de educación cívica¹⁰⁴. Así las unidades temáticas que la componen son: la teoría política, las fuerzas políticas, las instituciones políticas y la política y las relaciones internacionales. “Políticas Sociales I”, por su parte inicia conceptualizando las Políticas públicas y políticas sociales, abordando luego la relación entre estas últimas y el Trabajo Social. En las unidades subsiguientes traza relaciones entre las Políticas Sociales y la Pobreza, el Estado de Bienestar y el denominado paradigma neoliberal. Por último “Políticas Sociales II” avanza en esta propuesta de vincular la noción de políticas sociales con otras categorías, que en el caso de esta asignatura son: cuestión social, modelos estatales, ciudadanía y sociedad civil. Por otra parte analiza las denominadas políticas sociales sectoriales y las transformaciones que las política sociales sufrieran en el cambio de siglo.

Sintetizando, podemos afirmar que se replican de alguna manera los hallazgos consignados para el análisis de los objetivos de estas materias. El aporte se observa en términos de ampliación del espectro de temas que exhibe cada asignatura, y los vínculos que con los mismos trazan los contenidos que se abocan directamente a lo político. Así observamos el despliegue de conceptos que hemos reagrupado de la siguiente manera:

Elementos político-económicos: Encontramos el tratamiento de nociones de economía política. El Estado es analizado en su rol de limitación del poder de mercado. Se tematizan los problemas del crecimiento y desarrollo. Desde un análisis histórico-económico se estudia el paradigma industrialista y el tecnológico productivo así como su impacto en el mundo del trabajo. El neoliberalismo se ubica como un contenido en varias asignaturas así como su contracara “socio-económica” en términos de globalización. Una serie de

¹⁰⁴ De hecho, en el programa de esta asignatura no se explicita la bibliografía.

categorías provenientes del enfoque marxista problematizan la dimensión económica de lo político: capitalismo, clases sociales. También conceptos como los de pobreza y desigualdad son analizados atendiendo a su medición y caracterización en términos económicos y no solo antropológicos o sociales.

Elementos histórico-políticos: El tema de la Modernidad atraviesa varias asignaturas. Hemos referido a la centralidad de este debate en el capítulo V. Aquí, por lo inferido a partir del análisis semántico de estas unidades temáticas, y el cruce con el relevamiento bibliográfico, vemos que es abordado en términos de una historia de las ideas y los procesos sociales, reconociendo sí sus alcances en términos de “proyecto”, y sólo en uno de los casos desde una perspectiva crítica a la modernidad colonial. Otro elemento histórico que aparece es la periodización de los distintos modelos de Estado sobre todo para el caso argentino.

Elementos sociopolíticos: Encontramos referencias a los conceptos que abordan el estudio de lo social, como son los de vida cotidiana y cuestión social. La noción de ciudadanía tiene una alta frecuencia, así como otros elementos de las teorías políticas y sociales modernas como son: soberanía, democracia, derechos, democracia, actores políticos. También la preocupación por el estudio de las corrientes de pensamiento argentino y los conflictos sociales. Mención aparte merecen las alusiones a las organizaciones sociopolíticas, ya sea las de carácter jurídico, como asistencial. Las referencias son a los sistemas de protección social. Partidos políticos. Una elevada cantidad de contenidos abordan la intervención misma en lo sociopolítico, a través del estudio de herramientas y dispositivos de la administración, la gerencia social, la gestión social, y el propio Trabajo Social

Hay alusiones a los debates actuales de las ciencias sociales latinoamericanas, como son centro, periferia, territorialidad, asociativismo, judicialización de la política procesos migratorios, condicionantes extra nacionales, nuevas formas de pobreza, participación, construcción de poder popular, cambio de siglo

Elementos epistemológicos: Hemos detectado referencias explícitas a las disciplinas que se ocupan del estudio de estos temas y a las profesiones que ejercen en el desarrollo mismo de los procesos políticos. Así encontramos una elevada frecuencia de alusiones al Trabajo Social. A su vez existen referencias explícitas a las denominadas teorías sociológicas, o punto de vista sociológico, a

la política desde la perspectiva antropológica. Y a la Ciencia Política, discriminando la disciplina Ciencia Política, del fenómeno político y de la Filosofía Política, en busca de dar cuenta de la especificidad de estos elementos. También observamos alusiones a corrientes teóricas o epistémicas como el Iusnaturalismo, el comunismo, el comprensivismo, el materialismo-histórico y la Teoría social en América Latina.

5.3 Bibliografía y *curriculum* nulo en el registro de los estudiantes

Una de las preguntas dirigidas a los estudiantes, les consultaba si creían que hubiera bibliografía que resultara importante para la formación y que no estuviera incluida en las asignaturas que componen el plan de estudios. Frente a este interrogante, el 61% respondió “no sé”. Este porcentaje es altísimo teniendo en cuenta que la opción “no sé” es una respuesta residual en términos estadísticos, es decir que se incluye para garantizar que los valores disponibles de la variable a medir cumplan con el requisito de incluir la totalidad de las valoraciones posibles, pero que nunca representa el valor considerado en las hipótesis a poner a prueba. Por otra parte el porcentaje de respuestas negativas, es decir que no creen que falte bibliografía, es bajo: un 20%. Pero también es importante destacar que dentro de las respuestas afirmativas (que constituyen un 19%), hubo otro dato inesperado. La consigna pedía que en caso de responder afirmativamente a la pregunta de si creían que existía ausencia de determinada bibliografía, consignen el nombre de los autores o textos que creían que faltaban. De los veintidós estudiantes que respondieron afirmativamente, veinte comentaron su respuesta, pero de éstos solo doce pudieron consignar autores o nombres de textos o corrientes epistemológicas. Los otros ocho escribieron comentarios expresando que la bibliografía era desactualizada, o acotada, pero sin dar cuenta de cuáles serían los textos o autores ausentes que deberían estar. Estas respuestas nos permiten inferir que el peso del denominado currículum nulo es altamente significativo. Es decir, prácticamente ningún estudiante conocía y visualizaba como importante ningún autor o texto que no fuera el ofrecido en el currículum vigente. Aparentemente los estudiantes no toman contacto con bibliografía de la profesión por fuera de la que la carrera les provee. Lo que no está en el plan de

estudios queda oculto, invisibilizado para ellos.

6. De la producción de ausencia a la recuperación de la experiencia en la formación en Trabajo Social

A partir del análisis que hemos hecho de las mallas curriculares, objetivos y alcances de los planes de estudio, tomando los aportes de la teoría del *curriculum*, hemos logrado detectar una serie de ausencias en los mismos, que hemos dado en llamar *curriculum* nulo. Buscaremos ahora problematizar estas ausencias, construyendo algunas hipótesis interpretativas sobre las mismas.

Los científicos sociales estamos atravesados por una serie de debates que resultan ineludibles. Uno de ellos es el que refiere a la Modernidad, a su significación como proyecto. En este sentido dentro de Trabajo Social tenemos diversos posicionamientos. Aquellos que advierten, en una línea habermasiana, que la Modernidad sigue siendo, y que hay que recuperar su potencial emancipador (Matus, 1998), los que plantean que la profesión mantiene un sesgo conservador por su carácter antimoderno (Parra, 2001) y quienes ofrecen una reflexión crítica en torno de la Modernidad, reconociendo sus ligazones con el colonialismo y control social, no como desviaciones sino como prácticas constitutivas y desubjetivizantes (Carballeda, 2005). En esta última línea, en el campo de las ciencias sociales, se sitúa Boaventura de Sousa Santos. Su proyecto colectivo de bregar por una Epistemología del Sur, surge en tanto “tenemos problemas modernos para los cuales no tenemos soluciones modernas. Y esto le da a nuestro tiempo el carácter de transición: tenemos que hacer un esfuerzo muy exigente por reinventar la emancipación social” (De Sousa Santos, 2006: 4). Este esfuerzo dio origen a una serie de categorías como son las de razón indolente, monoculturas y ecologías del saber/es y la sociología de las ausencias. En estos conceptos rastreamos la idea central de una Modernidad que produce ausencias, invisibilizando experiencias y contrayendo el presente. Este “desperdicio de la experiencia” implica invisibilizar las realidades con potencial emancipador. Para contrarrestar la lógica de la razón moderna¹⁰⁵, el autor propone la construcción de

¹⁰⁵ La razón indolente o perezosa, es la razón hegemónica en la Modernidad. Es el tipo de racionalidad del pensamiento occidental, basado en los presupuestos del racionalismo y el

una sociología de las ausencias:

“La Sociología de las Ausencias es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Y es esto lo que produce la contracción del presente, lo que disminuye la riqueza del presente.” (De Sousa Santos, 2006:12)

Planteábamos en el punto anterior al *curriculum* nulo en términos de aquello que no se enseña, y queda invisibilizado, ausente. Tal como lo sugiere el autor en esta cita, esa ausencia no es un olvido, implica un proceso activo de producción que implica la pérdida de experiencias de altísima riqueza. De esta forma *curriculum* nulo, proscripción, y producción de ausencias, son categorías que se van hilvanando, tejiendo una red: la red de aquello de lo que nuestros *currícula* adolece, la red de ideas, teorías, experiencias, procesos cognitivos-afectivos, que *brillan por su ausencia*, empobreciendo nuestra formación y nuestras oportunidades de co-laborar en los procesos de liberación, en la construcción de la justicia social y la *justicia cognitiva*. (De Sousa Santos, 2006) La apuesta es realizar una relectura de las reflexiones de este autor, para pensar que así como nos urge la construcción de una sociología de las ausencias, también es posible pensar en una didáctica de las ausencias en Trabajo Social, que sustituya los procesos de proscripción que configuran un *curriculum* nulo (en el que una gran cantidad de ideas, procesos y experiencias quedan ausentes, empobreciendo nuestra formación) por prácticas o ecologías que asuman la tarea de recuperar aquello que la razón indolente ha invisibilizado, silenciado, estigmatizado.

Nuestros planes de estudios están a nuestro entender profundamente condicionados por estas lógicas de la Modernidad que De Sousa Santos (2006) explicita como monoculturas que producen ausencias. Podemos observar así la preeminencia de una **monocultura del saber**, en tanto el saber privilegiado es el denominado conocimiento científico. Tal como analizábamos con Bourdieu más

empirismo de la primera modernidad junto con el surgimiento del método experimental, como también en el pensamiento ilustrado de los siglos XVIII y XIX y la consolidación de la ciencia moderna como forma de acceso privilegiada al conocimiento cierto en los siglos XIX, XX, y también XXI. Es una razón que deja por fuera la imprevisibilidad, el azar, los afectos, la subjetividad, lo no medible ni cuantificable.

arriba, la definición de qué es científico y qué no, es una definición política, que se determina al interior del campo científico, y que está en manos del sector hegemónico académico. Así vemos el sesgo positivista en las reglas, burocráticas y didácticas, que estructuran gran parte de nuestros planes de estudio. Ejemplos de esto pueden ser:

I. La separación en términos de teoría y práctica: por lo general los *currícula* de Trabajo Social, estipulan en el plan de estudio asignaturas específicas para la práctica, a la vez que dentro de cada asignatura prevén carga horaria para teóricos y para prácticos por separado. Así son los docentes los que tienen en sus manos el gran desafío de revertir estos procesos de separación que tanto daño hacen a la formación en tanto dificultan a nuestros estudiantes el pensar situado y la capacidad de lecturas argumentadas de la realidad.

II. La interpretación no explícita (*curriculum* implícito, u oculto) de que el Trabajo Social es una tecnología. Esto puede discernirse al ver que muchos planes de estudio (el de la UNMDP es un ejemplo) se organizan por áreas, siendo una de esta la específica de Trabajo Social. Al ver qué asignaturas la componen encontramos: metodologías (una introductoria a la que le siguen la metodología de trabajo social en grupos, en comunidad y en caso social individual), y talleres de práctica. Más allá del debate (también proscripto) de si es oportuno o no denominar a la intervención en términos de metodología, lo que aquí planteamos es que un elemento está ausente e invisibilizado: la teoría. La formación es metodológica, y para ser aplicada a la práctica. Hay metodología del Trabajo Social pero no Teoría del Trabajo Social. Las reformas de planes de estudio de las últimas décadas eliminaron las denominaciones “Metodología de Trabajo Social” y “Metodología de Servicio Social”, suplantándolas por “Trabajo Social I, II, III, IV, V”. Esta tendencia ha sido analizada críticamente por varios colegas (Jong, 2003; Ludi, 1999) ya que estas denominaciones no dan cuenta de la especificidad de cada asignatura, a la vez que no garantizan un verdadero cambio de contenidos respecto de las nominaciones anteriores. A lo largo de esta tesis, encontraremos diferentes indicadores de esta tendencia de percibir a nuestra profesión como una tecnología.

III. La no incorporación (*curriculum* nulo) de saberes-otros (Palermo, 2005), que implican no sólo los que provienen de enfoques no positivistas, sino aquellos conocimientos, lógicas y prácticas que no surgen de la academia, pero que orientan procesos emancipadores en las prácticas de nuestra América. En este sentido, veremos en el capítulo sobre colonialidad y política, el mínimo peso relativo que tiene el corpus bibliográfico del giro descolonial en los programas de las asignaturas.

También observamos una **monocultura de la escala dominante**. Ésta implica que la Modernidad reconoce un valor superior o dominante a lo universal, entendiendo que lo local o particular es residual. Cuando en nuestros planes de estudio sólo ingresan teorías totalizantes, que subsumen cualquier problemática social a una sola explicación, en términos de adaptación/no adaptación (funcionalismo) o a la preeminencia de una sola contradicción (capital-trabajo), aquellas experiencias donde las cosas suceden de otra manera, distinta a la que la teoría prevé, no se visualizan, se niegan, se distorsionan. Lo particular queda invisibilizado. De esta manera muchas experiencias con las que nuestros estudiantes pueden encontrarse en sus prácticas pueden no ser visualizadas ni reconocidas, por no haberles dado herramientas teórico-prácticas para ver aquello que tienen de emancipador.

Por otra parte, la ausencia de un interés explícito en los planes de estudio por hacer dialogar la formación universitaria con las particularidades del territorio en el que cada Universidad se inserta, es notoria. Son pocas las unidades académicas que cuenten con algún seminario u otras herramientas pedagógicas que inserten contenidos, debates y experiencias donde se posibilite una formación sistemática vinculada a la historia y las particularidades de cada región, que dialogue y se interese por los problemas centrales del territorio donde se da la formación.

La **monocultura del tiempo lineal** está vigente en nuestra formación de diversas maneras. En la literatura sobre teoría curricular hay autores que se preocupan por la cuestión del tiempo y la flexibilidad curricular no sólo en términos de adecuación al presente (pensando el *curriculum* como hipótesis), sino por el tema del futuro sugiriendo que el valor de los contenidos que prescribe el *curriculum* año a año se va erosionando, al ser expuestos a los vientos de cambio de nuestras sociedades contemporáneas. Hay una idea lineal de tiempo, en el que el presente

prepara para el futuro, y en el que éste último es el que en definitiva importa. Si bien es cierto que los tiempos cambian, y que la formación debe tener presente que sus egresados trabajarán en escenarios que aún no existen, hay al menos dos maneras de plantear qué implicancias tiene esta cuestión. Desde una idea de tiempo lineal, se priorizará contraer el presente y expandir el futuro. El ritmo lo marcará el mercado y sus exigencias, y los procesos pedagógicos responderán adecuándose a las mismas. El desfase (entre el presente en el que se forma y del futuro en el que se ejercerá) es representado como un desafío, en el que los elaboradores de los *currícula* deben prever, presuponer y *predecir* qué ocurrirá, con un margen de error mínimo, para que la formación sea útil.

Desde la concepción de la sociología de las ausencias, este supuesto desfase se conceptualiza de otra manera, porque la idea misma de tiempo es otra que la de la racionalidad moderna. De Sousa Santos (2006) denuncia una razón metonímica que contra el presente, en tanto elimina e invisibiliza experiencias y una razón proléptica que expande el futuro, en tanto propone un futuro pre-elaborado (progreso) como finalidad a perseguir, para la cual nuestro presente es sólo un medio. Tomando como base estas reflexiones, podemos derivar algunas ideas para pensar desde un lugar-otro cómo significar este supuesto desfase entre contenidos previstos para el estudiante y realidad de intervención del egresado.

Observamos cierto sesgo positivista en la pretensión de predecir escenarios futuros de intervención. Para el positivismo el conocimiento científico tiene tres funciones: describir, explicar, predecir. ¿Por qué el conocimiento científico predice? Porque antes pudo explicar. Explicar implica subsumir un caso particular en una ley general, descubrir relaciones causales o regularidades que permiten predecir que teniendo nuevamente una variable independiente *X*, se dará el caso que una variable dependiente *Y* asumirá un valor determinado. Así la noción de predicción elimina por completo el contexto, la historia, el azar y la complejidad. El tiempo aquí es un escenario vacío. Su máxima función puede ser la de convertirse en variable espuria, contextual o interviniente que produzca un sesgo en las regularidades previstas. Más interesante aun es preguntarse para qué el conocimiento quiere predecir. Sin dudas, para controlar. Las ciencias naturales, a partir de la descripción, explicación y predicción, lograron un avance exponencial

en el descubrimiento de las leyes que regulan la naturaleza y en su capacidad de controlarlas. Sobre esta base, las ciencias sociales surgieron con la pretensión de describir y explicar sucesos como la Revolución Francesa, con el interés de predecir para evitar revueltas, para controlar conductas, para configurar un cierto orden social. Si nos paramos desde otros enfoques epistemológicos, como son el comprensivismo, la hermenéutica o el pensamiento descolonial, la historia (negada por la pretensión de predicción causal) ingresa nuevamente a escena, convirtiéndose en parte constitutiva de la realidad. Y la idea misma de predicción como factor coadyuvante al control, cae frente al interés de comprender cada situación como vital y compleja, plagada de sentidos, condicionada por una estructura pero no determinada. La correlación de variables es reemplazada por la noción de experiencia¹⁰⁶ que la Modernidad desterró. El problema entonces no es predecir un futuro, sino formar en un presente, que en vez de contraerse para dar lugar a las exigencias del progreso futuro, se expande incorporando experiencias y aprendizajes significativos. Esta estrategia permite que el estudiante, sujeto sentipensante y político, sea transformado por su experiencia de formación, en términos de “ruptura con el error” (Bachelard, 2004), pudiendo participar como sujeto individual y colectivo de experiencias variadas, inciertas, con capacidad crítica, haciendo uso de diversos procesos cognitivos, afectivos y colectivos.

Pensar en términos de temporalidades y no de tiempo lineal, implica a su vez otra

¹⁰⁶ Debatimos aquí con el planteo de Samaja (1998) para quien la Modernidad erige el principio de experiencia por contraposición al principio de autoridad del medioevo. La diferencia de nuestro planteo radica en los alcances que se le otorgan al concepto de experiencia. Samaja lo define como la experiencia mental (racionalismo), sensorial (empirismo) o histórica (historicismo) a través de la cual el individuo cuenta con material para adherir o no a una idea, traspasando la atribución de definir lo verdadero al individuo y no a las autoridades escolásticas o monárquicas como era otrora. Pero tal como advierte Lobos (2010) desde una concepción benjaminiana, la idea de experiencia es habitada por la de experimento (ya sea mental o sensorial), una recreación artificial y controlada de un hecho o proceso, para medir incidencias y alcanzar explicaciones. Desde nuestra perspectiva, la noción de experiencia implica situarse en otro plano, el de las vivencias significativas, donde el sujeto no es el individuo libre, el yo del liberalismo, sino un sujeto histórico (individual pero a la vez colectivo), atravesado por múltiples condicionantes, de clase, de género, de nacionalidad, que interactúa con el mundo no sólo a través de sus sentidos o racionalidad, sino en tanto que cuerpos configurados por determinados modelos históricos, económicos y de producción de subjetividad, y con un particular estar -siendo (Kush, 1976) de acuerdo a su lugar en el mundo, que prefigura experiencias vitales diferenciadas. La experiencia entonces no es el experimento medible, sino el proceso que conmociona la relación sujeto/ estructura, socavando las verdades del sentido común, des- sujetando cuerpos, y reubicando al sujeto en un lugar otro. Creemos que esta noción de experiencia va en la línea de los planteos de De Souza Santos (2006) cuando interpela a la Modernidad por descartar las experiencias al contraer el presente.

reflexión para una didáctica de las ausencias en Trabajo Social. En el proceso de formación conviven distintas temporalidades: las prescriptas por el *curriculum* (en términos de cantidad de años de cursadas, tiempo de cada asignatura anual o cuatrimestral, correlatividades, tiempos para presentar los programas de las materias, etc.) Dentro mismo del proceso pedagógico, es sabido que los tiempos de la enseñanza muchas veces son distintos a los tiempos del aprendizaje. A su vez estos tiempos no siempre hacen sonar su voz de formas armónica con otros, los tiempos de los procesos comunitarios o grupales en los que nuestros estudiantes intervienen en su práctica pre profesional, ni con los tiempos de reflexión y crecimiento de nuestros estudiantes en el marco de esos complejos procesos. Si no hacemos lugar en nuestras *currícula* a la circulación de diferentes temporalidades, no podremos construir verdaderas experiencias de aprendizaje. Porque el presente queda contraído a un solo tiempo, el lineal, que tiene la pretensión de predecir un futuro para “capacitar” en las “futuras competencias” a los estudiantes, en vez de “favorecer experiencias en el presente” para permitir “aprendizajes significativos y transformadores”. La incorporación de la idea compleja de temporalidades concomitantes a nuestros *curricula*, invisibilizada por el *curriculum* nulo es un desafío más para la didáctica de las ausencias en Trabajo Social.

7. A modo de síntesis: el Estado, el Poder y la Política en los Planes de Estudio de Trabajo Social

Hemos hecho dialogar las categorías de *curriculum* nulo (Eisner, 1979) y producción de ausencias (De Sousa Santos, 2006), detectando que en la formación circulan no sólo procesos de prescripción dados por el *curriculum* explícito, sino también procesos de proscripción, que generan una serie de consecuencias en los aprendizaje de los trabajadores sociales en formación. Así, una serie de saberes, de debates, de concepciones del tiempo, son invisibilizados. Su ausencia es productiva en términos de consecuencias en la formación. En una primera aproximación, hemos analizado la malla curricular, objetivos y alcances del título de las licenciaturas que componen la muestra. Este proceso de análisis nos ha permitido observar algunos aspectos de vital interés para nuestro estudio:

En primer término, pudimos ver que más allá de las grandes diferencias existentes en los distintos planes de estudio, ninguno de ellos ha sido ajeno a los condicionantes históricos, sociales y políticos de su tiempo. Esto se puede constatar en las referencias a las que se acude a la hora de elaborar los alcances de los títulos, remitiéndose en todos los casos a disposiciones de carácter nacional o provincial. También la elaboración de las mallas curriculares encuentra puntos comunes, así como el campo semántico analizado en los objetivos, observando cómo la terminología utilizada puede remitirnos rápidamente al período histórico en el que la misma fue suscripta. Así los enfoques predominantes de la década del ochenta y noventa se traslucen en los planes gestados en esa misma época. Y lo mismo podemos decir de los planes de reciente aprobación respecto de la presencia de un léxico que alude a los debates académicos actuales. Estas apreciaciones nos permiten reconocer la yuxtaposición de discursos sobre lo social y lo político emergidos en diversos momentos, que remiten a concepciones diversas en torno al Estado y la Sociedad y la forma como estas dos instancias se relacionan. Esto implica reconocer la complejidad del *curriculum* en tanto proceso social y educativo, asumiendo que no existen discursos ordenados, coherentes y mutuamente excluyentes sobre lo político, ni improntas explícitamente hegemónicas en las diferentes carreras, sino entrecruzamientos y conceptos que remiten a tradiciones que confrontan pero que en las mallas curriculares, los objetivos y los alcances del título conviven, como prueba de las batallas que los diferentes sujetos del proceso formativo libraron, para consagrar determinados conceptos y no otros en una resolución, ordenanza o expediente, para dar curso a la aprobación de determinado plan de estudios.

Por otra parte, podemos observar que no sería pertinente hablar de una ausencia de categorías como la de Estado o Política (siendo la de Poder menos explicitada pero no por eso ausente); están presentes de alguna manera en todos los planes de estudio. Sin embargo, el tratamiento que se les da es diferenciado, así como la cantidad de espacios curriculares específicos para su tratamiento. Es esta diferencia la que nos convoca a profundizar el análisis, tarea a la que nos abocaremos en los capítulos X y XI donde resignificaremos estos hallazgos a la luz de la crítica a la “hipótesis represiva” de Foucault (2009), afirmando que estos

procesos de proscripción y ausencia se imbrican con otros de sobreproducción discursiva sobre lo político en nuestra formación.

Vemos que los planes aprobados en los últimos años tienden a darle mayor relevancia a estas temáticas. Y que, tanto en los objetivos como en los alcances, hubo, con el paso de los años, un giro, tendiente a emplazar el “espacio” del ejercicio profesional, ya no en los niveles tradicionales de la intervención (caso, grupo, comunidad), sino en el campo de las políticas públicas. Esta modificación implicó dotar de mayor relevancia las discusiones en torno al Estado. A su vez, observamos cierta tendencia a identificar la actuación profesional con espacios de *aplicación* de la política¹⁰⁷. Es decir, que ciertas propuestas que conciben al Trabajo Social como una profesión capaz de pensar lo político, de problematizarlo, de construir diagnósticos macro y propuestas relativas a los modelos de desarrollo, a la revisión de los sistemas de seguridad social y desarrollo social, no estarían reflejadas de forma directa ni en las incumbencias ni en los objetivos, en tanto nuestro quehacer en torno a la política pública sería aplicarla y no concebirla o problematizarla. Sí existen planteos de pensar al profesional como constructor de estrategias, no como decisor político, sino en términos de creador de dispositivos de intervención en niveles micro sociales. El planteo mayoritario es el de preparar la adecuada y eficaz intervención en instituciones, grupos y comunidades (sobre todo en los planes más antiguos) o bien de implementar políticas respetando el paradigma de Derechos Humanos.

Hemos intentando recuperar desde una “didáctica de las ausencias” del Trabajo Social, una serie de elementos que componen el *curriculum* nulo de la profesión, a partir del estudio de los planes de estudio de las seis carreras que componen la muestra. Hacer presente lo invisible, para tomar la decisión de seguir dejándolo fuera, o de incorporarlo en la formación, es una oportunidad más de hacer uso de nuestra capacidad crítica, para comprometernos más profundamente con el deber de formar-nos y de trans-formarnos.

¹⁰⁷ Este hallazgo se replicará en el análisis de algunos elementos de los programas de las asignaturas y en algunas de las encuestas a estudiantes, tal como iremos viendo en el desarrollo de esta tesis. En el capítulo XI precisaremos un análisis del concepto de aplicación.

Capítulo V: Crítica y política: Marx, los marxismos y el Trabajo Social.

“Hay más de uno, debe haber más de uno...”

(Jaques Derrida, 1998:27)

Presentación

Un legado le debemos al pensamiento ilustrado: el de hacerse la pregunta por el presente. El de abrir ahí, donde había una certeza cerrada, una puerta, una pregunta. Si en algo podemos hoy hacernos eco del presupuesto de la Modernidad como proyecto inconcluso, es en esta peculiar certeza, de que el futuro no está escrito, de que el presente puede ser materia de discusión. Es éste el sentido que la noción de crítica ha sabido recuperar en diferentes tradiciones: la pretensión de someter a juicio lo existente, la sospecha, el presuponer que hay algo más de lo que a simple viste podemos observar, y que la agencia humana puede torcer el curso a la historia.

El marxismo ha sido considerado desde sus inicios como una práctica teórica y política propia del pensamiento crítico. La noción de crítica, que adquiere gran relevancia en el marco de la Ilustración y la obra de Kant, entendida como ejercicio de cuestionamiento del propio presente, como salida del pensamiento tutelado, ha conocido diversas significaciones¹⁰⁸. En esta línea, el gesto de la sospecha analizado por Ricoeur (1999) y Foucault (1995) en sus estudios de los tres maestros que la inauguran (Nietzsche, Marx, Freud) ha abierto un camino cuyos frutos seguimos cosechando. Con Marx, la racionalidad ilustrada, en su peculiar manifestación histórica de sociedad burguesa del siglo XIX, fue puesta en sospecha. La conciencia, tal como la definía el idealismo, ya no era dueña y señora de sí misma, estaba condicionada/determinada por las formaciones sociales y su estructura económica. Desde el *cogito* cartesiano que ponía en duda todo (todo menos la propia conciencia que duda), no hubo otra revolución igual.

¹⁰⁸ La filosofía misma nace en algún sentido a partir de la duda por lo existente que no es asequible de manera inmediata, por lo que la evidencia inicial (ya sean las impresiones sensoriales en la escuela empirista, o las ideas en el racionalismo) nos refiere sobre el mundo y su funcionamiento. A lo largo de los siglos, las nociones de duda, desnaturalización, y finalmente crítica, han ido transformando sus alcances.

Sospechar de la conciencia. De la objetividad del pensamiento. Del hombre como individuo desatado de cualquier condicionante superior a su propia razón. Este gesto de ejercicio crítico, supo ser objetivado por Karl Marx, legándonos una teoría filosófica, política, económica y social ineludible¹⁰⁹, y abierta, ya que ha dado a luz a innumerables interpretaciones no siempre compatibles entre sí.

La noción de crítica en la semántica de la academia se convierte así en ocasiones en sustantivo, en otras en adjetivo, como así también en verbo. Es un objeto que ha sido definido como capacidad de cuestionar lo dado; es una cualidad por la que toda teoría que se pretenda progresista o emancipadora puja por conquistar; es un verbo en tanto implica un método y una puesta en acto.

Ocorre un movimiento peculiar en la academia respecto de la crítica: la tendencia de todo discurso que se pretenda crítico, de reclamar para sí el monopolio de definir qué es crítico (y qué no lo es) y quién hace la crítica (y quién no). Podemos decir que es un verbo que tiende a conjugarse en primera persona, un sustantivo que no suele admitir plurales, un adjetivo por el que se disputa. No es ésta nuestra posición. Nosotros preferimos hablar de discurso(s) crítico(s), y de remarcar, entre los múltiples elementos que pueden componer la crítica como proceso, el de su capacidad de ponerse en acto. Una teoría no es crítica por el diagnóstico y el contenido al que sus autores arribaron, o por el acuerdo gestado en la academia, de definirla de ese modo, sino por su potencialidad de reactualizarse, en tanto ofrece hipótesis, interrogantes e instrumentos que permitan comprender, cuestionar, des-velar e intervenir en diversas realidades. Un pensamiento crítico no necesita de exégetas, sino de sujetos afectados por los diversos niveles y sistemas de subalternización, con capacidad de interrogación y de agencia, y que puedan dar cuenta del lugar que ocupa la teoría en el sistema de explicación de la realidad que buscan conocer y transformar.

Quizás por el hecho ya constatado de que la crítica no es el único legado de la

¹⁰⁹ Esta idea de que Marx es un verdadero imprescindible, cuyos espectros siguen circulando de forma más o menos velada en los debates teóricos de marxistas y no marxistas como una herencia determinante, es sostenida por Derrida: “Será siempre un fallo no leer y releer y discutir [a Marx] (...) No hay porvenir sin Marx. Sin la memoria y sin la herencia de Marx: en todo caso de un cierto Marx: de su genio, de al menos uno de sus espíritus. Pues ésta será nuestra hipótesis o más bien nuestra toma de partido: *hay más de uno, debe haber más de uno.*” (Derrida, 1998: 27 la cursiva es del autor)

Modernidad, y tal vez ni siquiera el más productivo en sus efectos; quizás también por la pertinencia que le damos aquí a los análisis que han sabido visualizar y documentar al colonialismo y la colonialidad como contracara necesaria e inherente al proyecto moderno, es que no nos identificamos de forma cabal y primera con las denominadas teorías críticas que se gestaron en el marco del pensamiento Ilustrado. Sin embargo entendemos que esos dispositivos fueron condición de posibilidad para gestar diversos procesos libertarios en nuestra América, mixturando tradiciones del pensamiento europeo y nuestro americano. En el capítulo sobre Colonialidad y Política, explicitaremos desde dónde entendemos la crítica, ampliando nuestro presupuestos epistemológicos. En este capítulo, nuestro foco estará en describir y analizar otro corpus: el de un cúmulo de teorías que han sido catalogadas en la academia de forma mayoritaria como teorías críticas, haciendo especial hincapié en el pensamiento de Karl Marx, y de una serie de escuelas de pensamiento marxista que se fueron originando desde ese convulsionado siglo XIX hasta fines de siglo XX. Ofreceremos un análisis de las concepciones relativas a Estado¹¹⁰, Poder y Política, que se han gestado en el marco del conjunto de teorías que han sido y son conceptualizadas en el mundo académico como críticas. Particularmente presentaremos unas notas sobre la prosa marxiana, desplegando algunos de los aportes centrales de los diversos marxismos del siglo XX. No nos privaremos de ensayar algunas “críticas a la crítica”. A su vez, desarrollaremos ciertos elementos de los procesos de apropiación de los diversos marxismos en el Trabajo Social, consignando una serie de efectos discursivos de los mismos. En todos los casos intentaremos contextualizar los autores y sus ideas en el marco de los tiempos y espacios en que esos dispositivos se configuraron.

¹¹⁰ Tal como afirmamos en la introducción, en este capítulo destinado al análisis de los aportes del marxismo al problema de lo político, incluimos también las posiciones de este enfoque en relación con el Estado. Algunos de estos elementos serán retomados en el último capítulo de esta tesis donde profundizaremos algunos aspectos de la Teoría del Estado y los debates entre los distintos enfoques. La idea de no desprender los aportes sobre el Estado del marxismo del resto de los debates que propone sobre lo político, se fundó en la intención de preservar el carácter de totalidad al que este enfoque tiende. A su vez, esta decisión se explica por el hecho de que las narrativas de los docentes y estudiantes vinculadas a esta perspectiva tendían a amalgamar sus posiciones sobre el Estado y la política, siendo poco fructífero para el análisis dividir en dos capítulos diferentes los testimonios de los docentes y estudiantes asociados al enfoque marxista.

Estos desarrollados conceptuales serán un “telón de fondo” que se convertirá en “figura” en el testimonio recabado de los docentes y estudiantes. Así veremos como las teorías se convierten en discursos, las definiciones conceptuales en posiciones epistémico-políticas, y los contenidos de las asignaturas, en maneras de ver la realidad política y la intervención profesional.

1. Marx, lo político y el Estado

La obra de Karl Marx (1818-1883) tiene en relación a lo político una serie de peculiaridades. Entre los conceptos que selecciona como llave de ingreso al análisis y a la crítica en sus obras, no se encuentra el Estado, al menos no de forma primordial. Y esto se debe a nuestro entender a dos cuestiones. En principio a la particularidad de este intelectual que supo combinar en sus análisis elementos que trascienden un objeto singular y una disciplina específica, para abordar el estudio de las relaciones sociales en su complejidad. Y por otro lado al estatuto que temas como la política y el Estado tienen al interior de su teoría, en el marco de la dialéctica estructura/ súper estructura, donde la materialidad es anterior y fundante, y la organización política epifenoménica; afirmación ésta que no debe prestar a confusión, ya que una lectura lineal (y por lo tanto no dialéctica) en términos de causa y efecto, o de elementos primarios y secundarios, puede llevarnos a distorsionar el lugar que la política tuvo en la prosa marxiana.¹¹¹

Este camino de reconstruir algunas de las reflexiones centrales en torno al problema de la política y del Estado en Marx ha sido transitado por grandes intelectuales, entre ellos Bobbio quien se propone “exponer las líneas de la teoría marxista del Estado” (2001: 132) advirtiéndole que “no existe obra alguna de Marx que trate específicamente el problema del Estado” (2001: 133) y que por lo tanto la tarea implica la lectura atenta de la prosa marxiana con las complejidades que

¹¹¹ Una salvedad no menor hay que hacer a estas afirmaciones. Y que se vincula a cuestiones de materialidad de la obra de Marx, es decir de los momentos en que Marx escribió, y los largos períodos en que parte de sus escritos permanecieron sin editar. Al respecto Aricó, al relatar el retorno crítico a la filosofía hegeliana del derecho, al que Marx se dedicara entre 1841-1842 (lo que luego fue el Prólogo de la Contribución a la crítica de la economía política), afirma que: “Esa revisión crítica de la filosofía hegeliana a su vez permaneció guardada en un cajón hasta que fue publicada en el año 1927. Es decir – y vale la pena reflexionar sobre este hecho- toda la teoría marxista del estado y de la crítica del estado que construye Lenin en “El estado y la revolución” es formulada sin tener conocimiento del texto en el que Marx critica la teoría hegeliana del estado.” (Aricó, 2102:13)

esto implica entre otros motivos derivadas de la profundidad de sus análisis, de la extensión de sus manuscritos, y de la diversidad de los mismos atendiendo a que Marx escribió por más de treinta años, modificando en algunos momentos su forma de trabajar y sus orientaciones. En este marco, aquí nos limitaremos a sintetizar y transcribir algunas de las afirmaciones de mayor peso del autor en relación a este tema, al que volveremos cuando sea el momento de analizar las producciones contemporáneas que se basan en los postulados marxianos.

Marx tiene un claro objetivo teórico, que expresa al inicio de su *opera magna* “El Capital”: “En la presente obra nos proponemos investigar el régimen capitalista de producción y las relaciones de producción y circulación que a él corresponden.” (Marx, 2007: s/d) Pero no es sólo un interés intelectual el que mueve al autor, sino que su propuesta está orientada a la intervención directa en la realidad. Tal como se deriva de la onceava tesis sobre Feuerbach escrita por Marx: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.” (Marx, 1888: s/d) No es objetivo de este trabajo describir el sistema conceptual del autor por medio del cual explicara el surgimiento del capitalismo. Baste sintetizar que su teoría parte de analizar la sociedad capitalista como aquella dividida en dos clases: los trabajadores, que sólo tienen su fuerza de trabajo para vender y poder reproducirse y los propietarios de los medios de producción que extraen la plusvalía del trabajo alienante de la clase trabajadora. En ese marco la materialidad determina la realidad, gestando el modo de producción capitalista una superestructura que lo legitime y permita la reproducción y concentración del capital, proceso éste que se explica a través de la teoría del valor, explicitando el carácter de fetiche del dinero. En el marco de estas relaciones materiales, el Estado responde a los intereses de la burguesía: “El gobierno del Estado moderno no es más que una junta que administra los negocios comunes de toda la clase burguesa.” (Marx y Engels, 2011: 33)¹¹² Pero la forma “Estado moderno burgués” no es una esencia

¹¹² Queremos indicar brevemente que el debate en torno al Estado presentó diferencias entre Marx y Engels, que se ampliaron luego de 1873, cuando la crisis que transitaba el capitalismo, lejos de acabar con él como pensaban los marxistas revolucionarios, implicó un reordenamiento y un fortalecimiento de la economía capitalista y el Estado. Engels propone un cambio de estrategia, que se orienta en el accionar del movimiento obrero en la busca de conquistas legales para la clase trabajadora. Esta visión será retomada por Bernstein con el nombre de revisionismo,

atemporal, sino precisamente una forma, determinada por un particular modo de producción. De esta manera, sería plausible inferir que otros tipos de Estado podrían existir, y este sería el caso de la denominada dictadura del proletariado:

“...entre la sociedad capitalista y la comunista está el período de la transformación revolucionaria de una en otra. A él corresponde un período político de transición cuyo Estado no puede ser otro que la dictadura revolucionaria del proletariado.” (Marx, 2000: 136)

Sin embargo es importante recalcar que el destino del Estado en la teleología de Marx es su desaparición. Esto es así en tanto el Estado es una forma emergida de las relaciones sociales a las que a su vez reproduce, es decir, un instrumento de la clase dominante para su perpetuación. Una vez que la revolución haya triunfado, el Estado, así como toda la ideología capitalista y sus instituciones, perderán su razón de ser. Pero no sólo el Estado en tanto institución desaparecería en tal contexto, sino que la dimensión política toda, en tanto su sentido es la contienda derivada de la contradicción de intereses entre las distintas clases, se esfumaría también, ya que su objeto carecería de sentido en una sociedad socialista:

“Una vez que en el curso del desarrollo hayan desaparecido las diferencias de clase y se haya concentrado toda la producción en manos de los individuos asociados, el poder público perderá su carácter político. El poder político, hablando propiamente, es la violencia organizada de una clase para la opresión de otra.” (Marx y Engels, 2011: 58)

Esta tesis de la desaparición del Estado y de la política ha sido criticada por diversos autores, sustentando la crítica no sólo en que Marx asume razonamientos especulativos incontrastables, sino en el hecho de que las revoluciones triunfantes han tendido a fortalecer el Estado más que a diluirlo, llegando en ocasiones a transitar situaciones de uso/ abuso de poder como fue el caso del régimen de Stalin. En palabras de Bobbio:

“Aun cuando después de haber triunfado la Revolución el Estado sobrevivió y se reforzó, el principio no fue abandonado: se explicó la supervivencia del Estado en el período de la construcción del socialismo en un sólo país por medio de la tesis de que la lucha de clases había desaparecido en el país del socialismo, eso sí, pero no del mundo y en consecuencia, el Estado seguía

planteando la tesis de un Estado neutral y no clasista en la II Internacional.

teniendo su función, sino por otra cosa, al menos para la defensa externa.”

(Bobbio, 2001: 77)

El autor explica esta negativa a tematizar las problemáticas que los Estados socialistas atravesaron, a partir de una sugerente apreciación. La obra de Marx y de Engels se sostuvo en el análisis de una contradicción principal, que es la de clases, donde el factor económico es la determinación en última instancia. Sin embargo, para Bobbio, existe otra contradicción, que lejos de contraponerse con ésta actúa a su par en la realidad, trazando diversas interacciones. Contradicción que sí hubo sido tratada por otros filósofos políticos como fue el caso de los contractualistas, por ejemplo. Y es la tensión entre época de dictadura y época de libertad. La “gestión” de la revolución triunfante en la URSS manifestó diversos problemas con la cuestión de las libertades, así como de la confrontación de ideas, incluso dentro del campo teórico del marxismo, generando la expulsión y hasta la persecución de intelectuales marxistas críticos a la conducción del Estado soviético¹¹³.

Es así que la obra de Marx (así como la de otros autores de la teoría social), gestó verdaderos discursos sobre el Estado, el Poder y la Política, en tanto no se contentaron con *comentar* hechos aislados de su tiempo, sino que crearon sistemas teóricos de alta potencia que no dejan de ser revisitados a lo largo del tiempo. Y que a su vez se convirtieron en materialidades, en tanto que prácticas discursivas que orientaron acciones sociales y políticas diversas. Estos diálogos que muchas veces implicaron verdaderas confrontaciones, nos han dejado un legado rico en perspectivas que incluso dentro del mismo enfoque, presentaron diferencias considerables, tal como veremos a continuación.

¹¹³ Una de las referencias ineludibles de la filosofía política contemporánea en relación con el análisis del totalitarismo, es la de Hanna Arendt (1998) quien abordara el estudio de esta temática haciendo especial hincapié en el antisemitismo y el imperialismo. Pero también queremos destacar otra figura del pensamiento filosófico contemporáneo sobre el totalitarismo: la de Claude Lefort. Este pensador francés, vinculado al marxismo en su juventud, acompañó junto con Castoriadis el proceso de abordaje crítico al modelo soviético, haciendo una especial contribución al estudio de la democracia y el totalitarismo como fenómeno propio de nuestro tiempo, con caracteres diferenciados de la tiranía o el autoritarismo de otros tiempos. Para un estudio crítico del stalinismo se sugiere la lectura de Lefort (1990), y para un análisis del pensamiento de Lefort, así como de otros filósofos políticos posfundacionales se recomienda Marchart (2009) sobre cuyas tesis trabajaremos en los siguientes capítulos.

2. Algunas coordenadas del debate sobre el Estado y lo político en el marxismo del siglo XX

De las muchas líneas conceptuales que ampliaron su producción y sus debates a lo largo del siglo XX, nos interesa aquí presentar algunas notas sobre el pensamiento marxista. Esta decisión se sustenta por la injerencia que este enfoque ha tenido en las problematizaciones sobre el Estado, el Poder y la Política. Y también por el interés de explicitar algunas de las particularidades en las diferentes líneas marxistas. Ya la misma obra de Marx presenta, como vimos, distintos momentos y definiciones del lugar de lo político. Es decir que ni siquiera el pensamiento marxiano es homogéneo en ese sentido. Menos aún el de quienes dicen ser sus seguidores. Por eso, y por la influencia que algunos elementos del marxismo tuvieron y tienen en Trabajo Social, creemos necesario exponer, aunque sea sintéticamente, algunas reflexiones.

Mientras que, cuando hablamos de pensamiento marxiano nos referimos al gestado por el propio autor, cuando aludimos al (a los) marxismo(s), la referencia está puesta en aquellos que gestaron interpretaciones derivadas de la obra de Marx.

“Por “marxismo” se entiende el conjunto de ideas, los conceptos, las tesis, las teorías, las propuestas de metodología científica y de estrategia política, en general la concepción del mundo, de la vida asociada y de la política, consideradas como un cuerpo homogéneo de proposiciones, hasta constituir una verdadera “doctrina”, que se deducen de las obras de Karl Marx y Friedrich Engels. (...) Se distinguen diversos marxismos...” (Bobbio, 2001: 132)

Dado que es vastísimo el campo de producciones que se engloban en esta denominación, y que el objetivo de este capítulo es brindar algunas clarificaciones conceptuales relativas al Estado, el Poder y la Política, circunscribiremos nuestro análisis a categorías directamente vinculadas a estos términos, atendiendo a un *corpus* de intelectuales que, o bien han tenido incidencia en los debates del Trabajo Social, o bien están ausentes pero entendemos que su presencia sería valiosa. Para tal fin en un primer momento, pondremos el foco en una serie de autores, englobados en el denominado “marxismo occidental” que en Europa y

EEUU convulsionaron los debates desde mediados de siglo XX.

La denominación marxismo occidental, remite a un conjunto disímil de autores oriundos de diversos países de Europa, exiliados algunos de ellos en EEUU a raíz de persecuciones, que desde fines de la Primera Guerra Mundial y hasta la década del setenta, teorizaron teniendo como influencia principal la obra de Karl Marx. Este concepto acuñado por Merleau Ponty, no da cuenta de un movimiento homogéneo, sino que es una definición creada *a posteriori* para diferenciar los autores del *stablishment* soviético, de este grupo de intelectuales que supieron dar batalla a la burocratización y el autoritarismo stalinista, costándoles en muchos casos desde la expulsión de sus partidos comunistas nacionales, al exilio o la persecución, no sólo por parte de agentes stalinistas, sino también por el nacional-socialismo, por el fascismo o el macartismo. Otra particularidad de las producciones del marxismo occidental, es que las mismas son el resultado de la puesta en diálogo con otras tradiciones que rebasan la obra de Marx, como es el caso de la influencia de Weber en Lukács, del psicoanálisis en la Escuela de Frankfurt, de la Teoría Política moderna de Maquiavelo en Gramsci, de la fenomenología en Merleau Ponty, etc.¹¹⁴

Un primer acercamiento al problema de Marx, el marxismo y el Estado, podría hacernos afirmar que dentro del marxismo occidental, este tema tuvo un protagonismo que no necesariamente tuvo dentro de la propia obra de Karl Marx. Sin embargo esta apreciación fue combatida ya en los años veinte y setenta por autores como Lukács y Aricó: Marx sí habló del Estado, y no es tan evidente la apreciación respecto de quiénes y cómo retomaron este tema dentro de las filas del marxismo. La hipótesis del joven Lukács sobre este problema en la década del veinte, afirmaba que Marx y Engels sí habían teorizado sobre el Estado, y que Lenin (a diferencia de las tendencias dominantes de la Segunda Internacional) había sabido ofrecer una teoría y una práctica que identificaran el verdadero

¹¹⁴ “Los mejores tratamientos del “Marxismo Occidental” han tendido a trabajar desde una pléyade de individuos. Así, Perry Anderson lista, en orden de edad, Georg Lukács (n. 1885), Karl Korsch, Antonio Gramsci, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Galvano Della Volpe, Herbert Marcuse, Henri Lefebvre, Theodor W. Adorno, Jean-Paul Sartre, Lucien Goldmann, Louis Althusser, y Luciano Colletti (n. 1924). (...) Para Anderson, “la marca oculta del ‘Marxismo Occidental’ es la derrota”, (...) El “Marxismo Occidental” también se contrasta con el “Trotskismo”, del cual Ernst Mandel es connotado como un contemporáneo teóricamente eminente.” (Therborn, 2012: 9)

carácter del Estado como arma en la lucha revolucionaria. Ya en los setenta, y en nuestras tierras, Aricó sostuvo que: “un tema central de develamiento de Marx era la naturaleza real del estado, y hoy, a ciento treinta años del planteamiento original de Marx, los marxistas siguen discutiendo (en realidad ahora comienzan a discutir) cuál es la naturaleza real del estado.” (Aricó, 2012: 28) El autor detecta en *La Ideología Alemana* un programa de trabajo propuesto por Marx: la búsqueda del develamiento de la naturaleza real del estado, del derecho, de la ciencia, de todas las superestructuras ideológicas que encubrían esa base real que era la sociedad burguesa. Esa tarea, para Aricó, queda inconclusa (en Marx, y en sus discípulos, hasta la década del sesenta y el setenta). Los motivos que el pensador cordobés esgrime para este aborto del proyecto teórico de conceptualizar el Estado, son, en el caso de Marx la revolución frustrada de 1848 que le imprime la necesidad imperiosa de modificar su agenda, y en el caso de los marxistas, la edición tardía de los escritos que aludieron directamente a este tema, tal como comentáramos en párrafos previos¹¹⁵.

En las primeras décadas del siglo XX las figuras de Lukács y Gramsci aparecen como citas indispensables. Luego de estos aportes observamos en las décadas del treinta, cuarenta y cincuenta cómo la producción del marxismo occidental decrece. De hecho es notorio el rechazo de esta corriente a sumarse a los debates sobre el Estado y las particularidades que el mismo asumió en el marco de la crisis del 30', la emergencia del modelo del *welfare state*, y las características propias de la segunda posguerra a las que ya aludiéramos en el capítulo II, a la vez que se visualiza la producción teórica de corte stalinista que legitimaba y caracterizaba la burocracia estatal centralista soviética. Ya en la década del sesenta, nuevas producciones emergen, destacándose la de Althusser y su síntesis entre marxismo y estructuralismo. Estos derroteros sobre el concepto de Estado,

¹¹⁵ A diferencia de Lukács, Aricó no nombra a Lenin como figura destacada del tratamiento marxista sobre el Estado. Tampoco afirma lo contrario, pero al determinar que la preocupación sobre el Estado quedó olvidada hasta avanzado el siglo XX, deja clara esa exclusión. Los aportes de Lenin que Aricó rescata, se referirán no a una problematización directa del estatuto del Estado en la teoría marxista, sino a las definiciones que la contingencia de la Revolución de 1918 y sus particularidades (el lugar del campesinado, las diferencias con las premoniciones de Marx de una Revolución proletaria en un contexto de capitalismo avanzado, etc.) le imprimieron, y que implicaron argumentar definiciones políticas en el gobierno ruso, así como en los debates propios de la Segunda y Tercera internacional.

se cruzan con otros, vinculados al debate sobre lo político y la relación de la teoría crítica con la empresa de la emancipación. Es en ese camino que encontramos los aportes de los Frankfurtianos que desde la Primera Guerra hasta la década del setenta atravesaron distintos debates gestando contribuciones de peso. El problema del sujeto político después del fascismo y su relación con la clase trabajadora desvela a la teoría crítica del *Institut*, que introduce elementos de vital interés como son una analítica de la estética, del arte y del lenguaje. Iniciaremos entonces estas notas con el recupero de algunos conceptos de la Escuela de Frankfurt y su denominada teoría crítica, propuesta ésta que entendemos, en coincidencia con lo expuesto por Conti y Meschini (2015), ha sido “olvidada” por las lecturas marxistas en Trabajo Social. Y en tanto el *Institut* creado por los frankfurtianos en exilio tuvo su sede en EEUU, aludiremos también a la compleja recepción de la obra de Marx en la academia anglosajona y norteamericana.

En relación con las más destacadas figuras del marxismo occidental europeo, seleccionamos, por la especificidad de sus obras en relación al problema de lo político, los aportes de Lukács, Gramsci y Althusser. Los aportes del pensador húngaro, serán incluidos en vistas a que fuera la figura del marxismo occidental de mayor influencia en el Trabajo Social marxista brasileño. En relación al pensador italiano, su noción de hegemonía configuraría una de las herramientas conceptuales de mayor envergadura para el devenir del marxismo latinoamericano¹¹⁶ de José M. Aricó a quien destinaremos los últimos párrafos de este apartado. Los aportes del francés ampliarán su repercusión en nuestra profesión a partir de la obra de Karsz (2009). Es decir que la contextualización histórica de este apartado será la del siglo XX, hasta la convulsionada década del setenta, reservando algunas notas sobre los post-marxismos de fin de siglo e inicios del siglo XXI para otros apartados de esta tesis.

¹¹⁶ El concepto de hegemonía no sólo será de influencia decisiva en las décadas del sesenta y setenta en Latinoamérica, sino que *a posteriori* se convertirá en una de las categorías ordenadoras de la filosofía política de corte posmarxista y posestructural que más adelante analizaremos.

2.1. Debates frankfurtianos¹¹⁷: el intelectual, el lenguaje y la teoría en su vinculación con la política.

Uno de los aportes centrales de la Escuela de Frankfurt a los discursos sobre Estado, Poder y Política, es el debate sobre el estatuto mismo de esos discursos, sobre su carácter abierto y crítico. Más que el contenido de sus teorías, aquí nos interesa resaltar la forma, es decir la significación misma que la noción de crítica tiene como tarea inconclusa y creativa. Esto es importante para una disciplina como el Trabajo Social, donde la noción de crítica es citada constantemente, pero donde los alcances de este término no siempre son explicitados.

Sobre el problema del intelectual y su función como productor de teoría crítica, no hubo una respuesta unívoca durante las tres décadas de existencia de este grupo (atravesada entre otras cuestiones por la desilusión del devenir de la URSS, la persecución nazi, y las diferentes decisiones que en el grupo esta situación implicó: quedarse en Europa, exiliarse en Estados Unidos), sino una serie de reflexiones que fueron modificándose a la par de otras, medulares para el *Institut*, como las relacionadas con la racionalidad, la revolución, la teoría, la práctica, la crítica. Marcuse (1993) profundiza en el debate respecto del rol del intelectual y de la filosofía en la sociedad industrial avanzada. Plantea una fuerte crítica a las filosofías del lenguaje de corte pragmatista (Wittgenstein, Austin), en tanto éstas se preocupan por el lenguaje ordinario y la descripción de los juegos, reglas y funciones que lo determinan. El autor se revela contra esta postura, que, desde su

¹¹⁷ La denominación Escuela de Frankfurt, surge en los sesenta, *a posteriori* de la conformación de este grupo. Engloba tres generaciones, que a pesar de sus diferencias, tienen en común el interés por ejercer la crítica hacia el contexto social y político que los interpelaba, pero también hacia las propias herramientas teóricas con las que contaban. Así es que se entrecruzan marxismo, psicoanálisis (en el uso de la teoría de Freud para pensar lo social), comprensivismo (vía influencia de Weber), idealismo (a través del recupero de la impronta hegeliana en los escritos de Marx). Su desvelo es confrontar con la teoría tradicional, particularmente el positivismo, pero también con las lecturas y usos anquilosados del marxismo ortodoxo que no daba herramientas para intervenir políticamente en los contextos de entreguerra y en la segunda posguerra. De esa manera surge el Instituto de Investigaciones Sociales (coloquialmente denominado *Institut*), en 1923 en Frankfurt, debiendo emigrar primero a Francia y más tarde a EEUU en 1934, debido a las persecuciones. En la primera generación, encontramos a Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, y Herbert Marcuse, a los que se identifica como autores de la teoría crítica clásica. A partir de la década de los sesenta, con la publicación de *Student und Politik*, escrito por Habermas y Ludwig von Friedburg, aparece la segunda generación, introduciendo la influencia la obra weberiana y los métodos empíricos para el análisis de la sociedad post-industrial. Como representante de la tercera generación encontramos a Honneth. Para una semblanza de la Escuela de Frankfurt recomendamos la lectura del texto de Martin Jay (1989).

visión, deja por fuera precisamente cualquier posibilidad de hacer filosofía, de ensayar una crítica contra lo dado:

“... lo que está en juego no es la definición de la dignidad de la filosofía. Es más bien la oportunidad de preservar y proteger el derecho, la *necesidad* de pensar y hablar en otros términos de los del uso común: términos que están llenos de sentido, que son racionales y válidos precisamente porque son otros términos. Lo que está en juego es la difusión de una nueva ideología que se propone describir lo que pasa (y es significado) eliminando los conceptos capaces de entender lo que pasa (y es significado).” (Marcuse, 1993: 205-206)

Hay aquí una diferenciación fundamental entre el discurso cotidiano, ideológico, y el lenguaje de la filosofía y sus conceptos capaces de entender la realidad. En el primero las palabras tienen como fin un efecto, una modificación de la conducta en el destinatario de las mismas. Los pensamientos filosóficos, en cambio, no tienden a tal modificación. En un estado de suspensión, estas palabras se detienen, convocan a otras, se desenvuelven en la historia misma, generando un encadenamiento de reflexiones filosóficas, pudiendo constituir una ayuda para la práctica. Su medio no es el de los hechos, sino el del pensamiento. Esta preocupación de Marcuse sobre el pensamiento cercenado en el discurso ordinario, encuentra sus raíces en Horkheimer: “Mediante la teoría de que el intelecto sólo es un instrumento apto para los fines de la vida cotidiana, pero que ante los grandes problemas tiene que enmudecer (...), se aleja la posibilidad de un estudio teórico de lo social.” (Horkheimer, 2003: 16)

Adorno explora la vinculación entre ideología y lenguaje, y su distinción con el lenguaje filosófico: “...esta jerga se halla tan estandarizada como el mundo que oficialmente niega; en parte también porque proclama su mensaje automático, por su mera índole aislándolo así de la experiencia que debiera infundirlo.” (Adorno, 1992:11) A esta jerga, que constituye y vehiculiza la ideología burguesa, se le contrapone el lenguaje filosófico que “trasciende dialécticamente, al hacerse consciente y dueño, por tanto, de la contradicción entre verdad y pensamiento.” (Adorno, 1992:15)

Benjamin, por su parte, afirma que:

“Los conceptos introducidos a continuación por primera vez en la teoría del

arte se distinguen de los corrientes debido a que son completamente inutilizables para los fines del fascismo. En cambio, son utilizables para la formulación de exigencias revolucionarias en la política de arte.” (Benjamin, 2009: 86)

Otra vez encontramos la confrontación: dos grupos de conceptos, los utilizables por el fascismo y los revolucionarios. Y una reformulación del lugar de la superestructura: la política de arte como espacio con sentido propio, y no como efecto reflejo de una formación productiva determinada. Tenemos entonces en Marcuse discurso ordinario contra filosofía, en Horkheimer teoría tradicional contra teoría crítica, en Adorno jerga contra lenguaje filosófico, en Benjamin conceptos fascistas contra conceptos revolucionarios. Vemos entonces que el rol del intelectual no es para los frankfurtianos el de la militancia en sentido estricto, sino más bien el de la reflexión, una reflexión militante si se quiere, que no toma como objeto solamente lo dado, sino que intenta atravesar la realidad, buscar sus contradicciones, desandar los sentidos que el discurso de lo cotidiano sesga, intuir caminos que existen como potencialidad en el presente, propender a una sociedad donde la civilización no reprima los instintos sino que libere las potencialidades del *eros*. ¿Y cómo lograrlo? Los frankfurtianos nos dan algunas claves: la apuesta por el arte y por una estética que es a la vez una política; la opción por un posicionamiento epistemológico crítico al positivismo y que apueste a la interdisciplina, la conjunción de la práctica filosófica y científica; la reflexión profunda que nos permita problematizar lo naturalizado, y el trabajo empírico que nos permita conocer la realidad en su complejidad; la autonomía respecto del partido, pero el compromiso respecto de lo humano liberado. A su vez una reformulación del sentido del tiempo, el abandono de las posturas evolutivas, de progreso lineal, de la teleología; la idea de pasado rediscutida en Benjamin, la noción de *cita histórica*, de construcción del relato de los vencidos por parte de las generaciones presentes como tarea, el futuro no como utopía sino como tarea del presente en base al análisis riguroso de las condiciones actuales, la puesta en juego de una negatividad crítica que permite ver que lo real vigente no es la realidad total, sino la contracara de una razón que puede ser desplegada.

Este último concepto de negatividad crítica tiene especial valor para analizar

algunos interrogantes en torno de lo político: ¿Cómo hacer pasar el lenguaje filosófico, la palabra del intelectual crítico, por el espacio de la jerga de los medios? ¿Quiénes son los interlocutores del intelectual crítico? Sabemos que el debate al interior de la Escuela de Frankfurt sobre el sujeto social de la transformación fue arduo y complejo: ¿Es la clase trabajadora? ¿Cómo sostener esto después del fascismo? ¿Debe existir una vanguardia? ¿Debemos confiar en la racionalidad, puede haber otra racionalidad no instrumental, que permita a los intelectuales una función respecto de los sectores sociales protagonistas de la transformación?

2.2 El marxismo occidental en la academia norteamericana: recepciones y reformulaciones.

La recepción de la obra de Karl Marx en EEUU fue desde sus inicios problemática. Situémonos en una academia que hemos caracterizado en el capítulo II como signada por el empirismo, el pragmatismo, el cientificismo, en clara confrontación con las propuestas teóricas en diálogo con la filosofía, con una tendencia a la individualización de disciplinas y no a los sistemas conceptuales interdisciplinarios, financiada por el sector privado prioritariamente, y que más allá de las diversas tendencias de corte más conservadoras o más reformista, tuvo como factor común la fiel defensa de la democracia, los derechos civiles y el capitalismo. Es con ese contexto académico y político que la llegada y circulación de las ideas de Marx tuvo que vérselas. En ese sentido Trotsky (1988), quien se diferencia del campo del denominado marxismo occidental, advierte:

“En los Estados Unidos hubo marxistas en el pasado, ciertamente, pero eran un extraño tipo de marxistas, o más bien tres tipos extraños. En primer lugar se encontraban los emigrantes expulsados de Europa, que hicieron todo lo posible pero que no lograron encontrar eco; en segundo lugar, hubo grupos norteamericanos aislados, como los DeLeonistas¹¹⁸, que, en el curso de los acontecimientos y a consecuencia de sus propios errores, se convirtieron en

¹¹⁸ El deleonismo es una forma de marxismo, que confrontara con el anarcosindicalismo, propuesta por Daniel de León (1852-1914, fundador del Partido Socialista Laborista de América) quien combinara las teorías del sindicalismo revolucionario con el marxismo ortodoxo, afirmando que las uniones industriales militantes (sindicatos sectoriales) son el vehículo de la lucha de clases. (Esta nota al pie es nuestra y no de la cita).

sectas; en tercer lugar, los diletantes atraídos por la Revolución de Octubre y que simpatizaban con el marxismo como una teoría exótica que tenía muy poco que ver con los Estados Unidos. Esta época ha pasado. Ahora comienza una nueva época de un movimiento de clases independiente a cargo del proletariado y al mismo tiempo del verdadero marxismo. En esto también, los Estados Unidos alcanzarán en poco tiempo a Europa y la superará.”

(Trotsky, 1988: 29)

Estas apreciaciones fueron escritas por Trotsky¹¹⁹ en 1939, como parte de la introducción a una publicación de *El Capital* editada por Otto Rühle, y presentan con claridad los conflictos de los primeros puntos de contacto del marxismo con el suelo norteamericano. Sabemos que sus vaticinios no se cumplieron, al menos no de forma inmediata. El auge del funcional-estructuralismo, y el clima antisoviético de la década del cincuenta, redujeron las posibilidades de difusión de las ideas marxistas. Hubo que esperar a las convulsionadas décadas del sesenta y del setenta, para que un conjunto de producciones del marxismo occidental escritas en años previos tomaran relevancia, y gestaran su propio espacio en la academia norteamericana. “Los levantamientos de fines de los sesentas en la escena académica norteamericana parecen, en su conjunto, haber sido intelectualmente más productivos e innovadores que los eventos paralelos en Europa, y en otras partes.” (Therborn, 2012:19) Es en este movimiento signado por aires anti imperialistas, anti bélicos y anti coloniales, que se difunden las obras de la Escuela de Frankfurt (radicada ya en EEUU desde 1934) que comentáramos en el apartado anterior. Con todo, vemos que fueron causas de fuerza mayor como el exilio y la persecución de intelectuales europeos, las que propiciaron la creación de focos de pensamiento marxista en tierra estadounidense. En el último cuarto del siglo XX autores ingleses vinculados al marxismo, provenientes de la sociología, la filosofía política o los estudios culturales¹²⁰, entre los que se destacan Perry Anderson y Raymond Williams,

¹¹⁹ León Trotsky (1879-1940) fue uno de los gestores de la Revolución bolchevique. Posteriormente, se enfrentó a Stalin, expresando sus disidencias y liderando la oposición de izquierda, lo que implicó su exilio y posteriormente su asesinato en México. Fue el líder de la denominada izquierda revolucionaria internacional o trotskismo, sustentando este movimiento en su concepto de “revolución permanente”. Fue a su vez el fundador, en 1938, de la Cuarta Internacional.

¹²⁰ El campo de los Estudios Culturales será caracterizado en el capítulo sobre colonialidad y

marcaron su impronta en la academia norteamericana. Y como figuras destacadas del pensamiento de corte marxista en EEUU encontramos a Robert Brenner y Imanuel Wallerstein, autores de gran vigencia en los debates de fin de siglo XX, recuperados luego por el giro descolonial. En cualquier caso, el marxismo occidental floreció con más amplitud en el mundo europeo, y también se recreó en las denominadas ex-colonias del Tercer Mundo.¹²¹

2.3 El marxismo occidental europeo: debates sobre el Estado en Lukács, Gramsci y Althusser.

Como afirmáramos al presentar este apartado, hemos seleccionado como autores de especial interés para los objetivos de esta tesis a Lukács, Gramsci y Althusser, por su abordaje directo al problema del Estado, el Poder y la Política, desde una perspectiva marxista. A su vez, Lukács tuvo una influencia destacada en el llamado enfoque histórico-crítico en Trabajo Social; el pensamiento althusseriano tuvo una mayor recepción en Trabajo Social a partir de la obra de Saul Karsz, quien fuera su discípulo directo; el pensamiento gramsciano, por su parte, no cuenta con un referente directo en Trabajo Social, pero sí ha sido uno de los motores del debate político y teórico en la academia argentina.

La figura de George Lukács¹²² y su relación con el marxismo es particularmente compleja. Así lo evidencian su biografía, sus distintos períodos de escritura signados por influencias y posiciones muy diferenciadas entre sí, sus aseveraciones y sus autocríticas. En este apartado circunscribiremos nuestros comentarios sobre el autor y su obra a tres cuestiones que entendemos se vinculan de forma directa con los objetivos de esta investigación: algunas precisiones que da el autor en su clásica obra de 1923, sobre el marxismo ortodoxo y la relación

política, como antecedente directo del poscolonialismo.

¹²¹ Si bien el pensamiento derivado del giro descolonial presenta fuertes críticas al marxismo por su carácter moderno y eurocéntrico, vemos la innegable impronta de los aportes del marxismo a través de autores como Wallerstein y Quijano.

¹²² George Lukacs (1885-1971) fue un filósofo, sociólogo y crítico literario húngaro, de orientación marxista-hegeliana. Su destacada obra *Historia y conciencia de clases*, publicada en 1923, propone un recupero de las categorías hegelianas para el análisis de la obra de Marx. Tuvo una conflictiva relación con el comunismo soviético, llevándolo a retractarse en más de una ocasión de sus posiciones críticas a la denominada dictadura del proletariado. Una semblanza de su biografía intelectual y de los diferentes períodos que atravesó su producción puede leerse en Netto (1976)

de éste con la conceptualización del Estado y la política; un comentario sobre su última etapa y la obra destacada de ese momento: *Ontología del ser social* (Lukács, 2004); y algunas referencias sobre la recepción de la obra lukacsiana en Brasil, particularmente la lectura que de ésta hicieron autores marxistas del Servicio Social brasileño congregados en torno a la figura de José Paulo Netto.

La pregunta de ¿qué es el marxismo ortodoxo? remite para nosotros a dos cuestiones de vital interés. En principio implica el registro de un debate de su tiempo, y los peligros de no abordarlo de manera profunda: preocuparse por la ortodoxia en épocas de Lukacs, era preocuparse por quién era un verdadero marxista, y quien debía ser expulsado del partido. El marxismo corría así el riesgo de convertirse en un dogma, y su recepción en una cuestión de fe. Pero entendemos que hay otra clave de lectura: el esfuerzo del autor por desentrañar qué había de original y potente en la obra de Marx, en términos de recuperar su dimensión crítica. Así afirma:

“...marxismo ortodoxo no significa reconocimiento acrítico de los resultados de la investigación marxiana, ni “fe” en tal o cual tesis, ni interpretación de una escritura “sagrada”. En cuestiones de marxismo la ortodoxia se refiere exclusivamente al método. Esa ortodoxia es la convicción científica de que en el marxismo dialéctico se ha descubierto el método de investigación correcto, que ese método no puede continuarse, ampliarse ni profundizarse más que en el sentido de sus fundadores. Y que, en cambio, todos los intentos de 'superarlo' o 'corregirlo' han conducido y conducen necesariamente a su deformación superficial, a la trivialidad, al eclecticismo.” (Lukács, 1969: 2)

Los aportes del pensador húngaro, vinculados a los alcances del método dialéctico en la prosa marxiana y las implicancias en la relación del mundo intelectual con la clase trabajadora son indiscutibles. La ortodoxia deja así de tener un sentido peyorativo, es el esfuerzo por el uso adecuado del método dialéctico¹²³. No

¹²³ Ensayando un contrapunto de esta visión en donde el método de Marx tiene una existencia y una entidad ya delimitada, encontramos la exhortación de Aricó a caminar en un sentido bien diferenciado: “...no hay recetas, precisamente porque no existe un “método” de Marx cristalizado. (...) Hay excesivos manuales de materialismo histórico, de materialismo dialéctico, (...) etc. que tienden a presentar un método que Marx nunca pudo esbozar (...) no lo pudo hacer. ¿Por qué? Porque Marx sabía que el método no se puede desprender de una realidad y no se puede desprender del análisis de esta realidad. El método se reelabora, se

podemos sin embargo dejar de expresar cierta resistencia a tomar el problema del método en estos términos. El método fue siempre la preocupación principal del pensamiento positivo, por su sesgo cientificista. La cristalización de un método (sea este dialéctico, racionalista o empírico) como una entidad con peso propio, ahistórica, perenne, y no como la sistematización de una determinada perspectiva en un contexto, es, cuando menos, problemática.

Por otra parte, un punto importante a destacar, es el posicionamiento del autor respecto de los tratamientos que sobre el Estado hizo (o no hizo) el marxismo. En su obra *Lenin*¹²⁴, dedica un capítulo a este problema, denominado “El Estado como arma”. En la presentación de la última edición argentina de esta obra, Sartelli sintetiza algunas ideas del libro en relación al problema del Estado:

“Es necesario comprender la transformación dialéctica del Estado, de instrumento de opresión *de* la burguesía en instrumento de opresión *sobre* la burguesía, el pasaje del Estado burgués a Estado obrero como paso previo imprescindible a la abolición del Estado” (Sartelli en Lukács, 2014: 10 cursiva del autor).

Sin embargo es preciso remarcar una idea del autor respecto de qué se entiende al hablar de Estado como arma. El Estado no es para el pensador húngaro una herramienta táctica, porque esto implicaría absolutizar al Estado, volverlo un objeto natural cuyo único objetivo es el traspaso de manos del mismo. Hay que dialectizar el análisis: “El Estado burgués no está considerado como instrumento de combate de clase de la burguesía con el cual hay que contar como un factor de fuerza real, y cuyo respeto eventual es tan solo una cuestión de simple utilidad” (Lukács, 2014:91) Vemos que las bases del autor son tomadas de la misma letra de Marx. Así advierte que ya en la prosa de Marx y Engels podemos encontrar una verdadera teoría del Estado, y que, habiendo la Segunda Internacional y los oportunistas olvidado u obturado el acceso a la misma, fue Lenin “...el único en haber recobrado nuevamente el nivel teórico de la concepción marxista, la pureza de la posición revolucionaria frente al Estado” (Lukács, 2014: 90) Este aporte de

define y se autodefine en el análisis de esta realidad.” (Aricó, 2012: 42-43)

¹²⁴ La obra *Lenin*, escrita por Lukács en 1924 abre un nuevo período de su producción, signado por la decepción producida por la no realización de una Revolución mundial comunista, por la derrota de sus planteos denominados “izquierdistas” o “desviados” por su partido, y por un acercamiento a la figura de Lenin y sus postulados.

Lenin no es de corte filológico, no es una exégesis de la obra de Marx, es un posicionamiento que destaca el carácter de arma del Estado en el proceso de la revolución proletaria. Diferenciando Estado burgués y Estado proletario desobjetiviza al Estado como un objeto idéntico a sí mismo y natural, para verlo como un espacio de disputa que puede re-crearse. Así aparecen los consejos obreros y los *soviets*. “... el proletario continúa dentro del sistema soviético estatal la misma lucha que había llevado antes contra el poder del Estado capitalista. Tiene que aniquilar económicamente a la burguesía, aislarla políticamente, desorganizarla, someterla ideológicamente.” (Lukács, 2014: 96) Así el autor describe el sistema soviético como Estado obrero en el cual finalmente el proletariado puede desplegar esa energía que el Estado burgués oprimía.

El otro aporte del autor, de relevancia indiscutible, es el que logra plasmar varias décadas después, hacia el final de su vida: nos referimos a su ontología del ser social, proyecto que sentaría las bases de lo que sería su Ética, que no llegó a escribir. En su Ontología, Lukács pone el acento en el trabajo, como proceso social de construcción del hombre como ser social. Esta tesis:

“... del pensador húngaro, escasamente explorada, permite realizar una aproximación a los elementos constitutivos del proceso donde la animalidad es superada por la preeminencia de la conciencia del ser humano y su capacidad teleológica.” (Mallardi, 2013: 343)

Este proceso (histórico y no biológico) que Lukács determina como constitutivo de la construcción del ser social, es el trabajo. Esta teoría del ser u ontología social viene a debatir con los postulados neopositivistas y empiristas, así como del existencialismo. Será entonces este último período, y las ideas vinculadas a la ontología del ser, el trabajo, la reificación, la alienación y la vida cotidiana, el acervo teórico lukacsiano que mayor influencia tuviera en el Trabajo Social Latinoamericano, a través de las lecturas de Netto y Coutinho. Pero, ¿en qué contexto estos autores brasileños tomaron contacto inicial con la obra del pensador húngaro?

Las ideas de Lukács comenzaron a tener verdadera circulación sólo después del XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética, en 1956, cuando comienza a gestarse la ruptura con la ortodoxia stalinista. En los años que

siguieron se da la recepción de parte de sus obras en Brasil. El golpe militar de 1964 en ese país gesta un contexto muy peculiar en el que, siendo obturadas las vías académicas y públicas de debate y formación marxista, emerge un movimiento de resistencia cultural, y con él una generación muy joven de militantes e intelectuales, quienes darán una recepción comprometida y entusiasta de las ideas de Lukács¹²⁵. Es en este marco que los aportes de este autor llegan a manos de Nelson Coutinho y José Paulo Netto, quienes años más adelante construirán las bases del denominado enfoque histórico-crítico en Brasil. La lectura de Netto (1976; 2012) en relación a la obra de Lukács, permite afirmar que las distintas etapas que atraviesa su prosa, pueden ser leídas en términos dialécticos. Las diferencias sustanciales que implican las influencias de Hegel, Simmel, Weber, Luxemburgo, Lenin, así como las posiciones diferenciadas que fue tomando, se entienden para Netto, a la luz de una dialéctica en la que, en el movimiento de pasaje de una fase a la otra, algo queda, algo se pierde, algo se transforma. En esa línea, la obra “Ontología del Ser Social” es para Netto una verdadera síntesis que permite captar la lucidez de los aportes que el pensador húngaro se propuso hacer a lo que él mismo denominaba como la necesidad de un *renacimiento del marxismo*. Son las premisas que contiene esa obra las que guiarán los ejes centrales de su propuesta de un Servicio Social marxista. Así, “o aporte essencial de Lukács ao renascimento do marxismo operou-se no plano teórico-filosófico – com a Estética e a Ontologia...” (Netto, 2012: s/d).

Distan mucho las lecturas de Marx que nos ofreciera Althusser¹²⁶, respecto de la obra lukacsiana. Los aportes a los debates sobre lo político de este peculiar

¹²⁵ Um fato realmente surpreendente é a erudita obra de Lukács ter sido recebida com entusiasmo por divulgadores que a ela tiveram acesso quando tinham, quase sempre, entre 20 e 25 anos de idade. (...) [F]oram os jovens que impulsionaram a bossa nova, o cinema novo, o teatro, que puxaram a resistência ao golpe militar e, finalmente, empunharam armas na guerrilha urbana. A divulgação da obra de Lukács, assim, esteve inicialmente nas mãos de jovens intelectuais, quase todos gravitando ao redor do PCB, que atuavam no Rio de Janeiro (Leandro Konder, Carlos Nelson Coutinho), em São Paulo (José Chasin, José Carlos Bruni) e, posteriormente, em Juiz de Fora (José Paulo Netto, Gilvan Procópio Ribeiro e Luiz Sérgio Henriques). (Frederico, s/d:4)

¹²⁶ Louis Althusser (1918-1990) fue un filósofo francés marxista, vinculado al estructuralismo. Confrontó directamente con las lecturas humanistas, idealistas y empiristas de la obra de Marx. Su hipótesis central es la de la ruptura epistemológica en la obra de Marx en 1845, y el olvido del humanismo idealista. La influencia de Althusser en nuestro país es indiscutible hasta nuestros días, probada por la gran cantidad de instancias académicas como revistas, grupos de investigación, congresos y seminarios que tienen en su figura el centro de sus propuestas.

marxismo occidental de corte estructuralista, toman cuerpo más entrado el siglo XX y en el marco de la academia francesa, con sus propias peculiaridades. No encontramos en el pensador francés las trazas del hegelianismo ni del comprensivismo weberiano que sí ubicáramos en la obra del intelectual húngaro.

Al analizar la producción teórica de Marx, Althusser sostiene que su obra puede dividirse en dos momentos, antes y después de la ruptura epistemológica que en su visión se dio en el filósofo en el año 1845. A partir de ese momento “Marx rompe radicalmente con toda teoría que funda la historia y la política en la esencia del hombre. Esta ruptura comporta (...) la crítica radical de las pretensiones teóricas de todo humanismo filosófico [y la] la definición del humanismo como ideología.” (Althusser, 2004:187-188). Su lectura de Marx, opuesta a la de Sartre (quien desde el marxismo recupera el Humanismo no como esencia sino como posibilidad de realización desde la libertad ejercida por el hombre) es directamente anti humanista, denunciando el carácter ideológico del mismo. Es entonces en medio de los debates de la Francia de la segunda posguerra que aparece como central su concepto de ideología.

Los célebres aportes de Althusser en relación con la ideología analizan el problema de las determinaciones económicas, materiales y culturales y sus vinculaciones: “La reproducción de la fuerza de trabajo requiere no sólo de una reproducción de sus habilidades, sino también, al mismo tiempo, de una reproducción de su sumisión a la ideología dominante para los obreros.” (Althusser, 1971: 132-33, en Spivak, 1998:4)

La ideología nunca reclama para sí su carácter de representación o imaginario. Quienes estamos imbuidos en ella (todos), reconocemos como evidencias naturales lo que son construcciones de la ideología, a través de los *aparatos ideológicos de Estado*. El efecto de opacidad que produce hacia sí misma, hace que ésta funcione como un par de anteojos que desconocemos que tenemos puesto. Esta ideología no opera en planos inmateriales, sino que estructura formas de hacer, se desarrolla en la materialidad de instituciones, conductas, acciones. ¿Cómo puede entonces ser objetivada, analizada, o confrontada la ideología dominante? La única relación de exterioridad que puede plantearse con la ideología para Althusser, es la que permite el análisis científico. Ésta es la única

instancia no ideológica que permite decodificar las operaciones de reconocimiento y desconocimiento que instrumenta la ideología. Lo científico no es para el pensador francés, el cúmulo de saberes que la ciencia burguesa construyó: ese conglomerado de saberes científicos es ideología. Lo científico para Althusser es el resultado de poner en funcionamiento el aparato teórico de Marx, del Marx científico, el que apareciera a partir de 1845 cuando hiciera la ruptura epistemológica con el humanismo idealista y sentara las bases para des-velar la ideología.

Partamos de entender que para el intelectual francés, la sociedad se organiza en torno a una estructura económica y una superestructura (política, jurídica, cultural, moral). Esta superestructura tiene una relativa autonomía respecto de la estructura, que es económica, y que la determina en última instancia. Tanto los medios de producción como la fuerza de trabajo se reproducen. Esta última además de material y biológicamente, debe reproducirse a partir de la satisfacción de necesidades de otro tipo, como por ejemplo calificándose para acceder al mundo del trabajo y poder vender su fuerza en el mercado. Es aquí donde aparecen las instituciones, denominadas por Althusser como *aparatos ideológicos de Estado*. La escuela, así como otras instituciones del Estado, son significadas como instancias de reproducción del orden que asegura la permanencia de la clase dominante. El concepto mismo de ideología es tomado por Althusser de la obra de Marx. En la definición que da de este concepto, presenta una serie de tesis entre las que se destaca aquella que afirma que: “La ideología representa la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia.” (Althusser, 2005:132)

Queremos subrayar respecto de esta tesis tres conceptos. El primero es el de relación. Lo que representa la ideología no son las condiciones de existencia, sino la relación que entablamos con ellas. Esto es de vital importancia. El término de individuo también es central. Para Althusser, la ideología produce sujetos, y los sujetos ideología. El individuo interpelado por la ideología se convierte en sujeto, un individuo sujetado a un determinado orden por las relaciones que entabla con él de acuerdo a lo que la ideología dicta. El otro concepto que nos parece central es el de lo imaginario, que aquí se significa no como imagen o representación

ideal, sino por su carácter distorsionante, no real. Lo imaginario es lo contrario a lo real, pero no a lo material. Porque la ideología es materialidad que se produce y reproduce en conductas y acciones concretas. En esta tesis de Althusser, la relación entre el individuo y sus condiciones es imaginaria, mientras que las condiciones son reales. Esta tensión entre lo imaginario y lo real ha suscitado una serie de debates en torno a la teoría althusseriana, que se vinculan con la crítica que se le hiciera a este autor por una suerte de reduccionismo economicista, donde lo primero y real es la estructura económica, mientras la superestructura es derivada. Veremos algunas de estas críticas en los testimonios de los docentes de Trabajo Social que hemos entrevistado.

Frente a estas interpretaciones de los detractores del pensamiento althusseriano, encontramos la voz de los discípulos del intelectual francés. De los muchos seguidores de su teoría Nicos Poulantzas se destaca por su interés en la conceptualización del Estado y la política¹²⁷.

La obra de Gramsci¹²⁸, que cronológicamente es anterior a la de Althusser y prácticamente contemporánea a la de Lukács (por lo menos a sus primeros períodos), ha alcanzado sus mayores grados de influencia a partir de la década del sesenta. Así, ha tenido una especial inserción en nuestra América y en particular en nuestro país, de la mano de autores como Aricó y Portantiero. La revista *Pasado y Presente* se sitúa como andamiaje de los múltiples debates que desvelaron la urgencia por conceptualizar una época y por revisar las relaciones entre marxismo y peronismo, vanguardia o construcción de base, partido o

¹²⁷ Poulantzas (1978) concibe al Estado como relativamente autónomo con respecto al bloque dominante, y no como un simple instrumento de clase. La complejidad está dada por la convivencia al interior del Estado de diversas facciones en disputa, generando un campo estratégico (y no monolítico) en el cual disputar. Su trabajo generó una polémica con Miliband (1998), quien hizo especial hincapié en la distinción entre Gobierno y Estado. La disputa entre ambos se centró en la crítica por parte de Poulantzas al carácter empirista del trabajo de Miliband, mientras que este último criticaba al primero por teorizar sin apelar a contrastaciones concretas. Un excelente análisis de esta polémica, que a la vez ofrece reflexiones de gran interés sobre la teoría del Estado en Marx y en el marxismo, puede leerse en Laclau (1978).

¹²⁸ Antonio Gramsci (1891-1937) fue un filósofo, político y periodista italiano, de orientación marxista. Fundador del Partido Comunista italiano, fue perseguido y encarcelado por el régimen fascista de Benito Mussolini. Pasó los últimos ocho años de su vida en la cárcel, asediado por varias y graves enfermedades. Y fue en ese contexto en el que escribió sus célebres *Quaderni del carcere*, treinta y dos cuadernos que suman casi tres mil páginas con reflexiones vinculadas a la historia italiana, el nacionalismo, la teoría marxista, entre otros. Estos cuadernos, junto con las notas que publicara en las revistas en las que trabajó como periodista o redactor, han sido editadas y publicadas en diversos formatos.

movimiento, reforma o revolución, lucha armada o lucha política, etc.

Uno de los aportes centrales de Gramsci en relación a los debates en torno del Estado, es el lugar que éste toma en relación con el problema de la nación y de la construcción de consenso, es decir el Estado como instancia cultural, creadora de mecanismos de legitimación. Es este aspecto al que el pensador italiano le dispensará especial atención. Si bien el autor sigue manteniendo la distinción estructura / superestructura, la misma es complejizada, dialectizada, encontrando en el concepto de hegemonía una clave para su redefinición:

“...se pueden establecer dos grandes "capas" superestructurales: la llamada, por así decir, "sociedad civil", que abarca al conjunto de organismos vulgarmente denominados "privados" y la "sociedad política o Estado", que corresponde a la función "hegemónica" que el grupo dominante ejerce sobre toda la sociedad y al "poder de mando directo" que se manifiesta en el Estado y en el gobierno "jurídico". Estas funciones son, precisamente, organizativas y de conexión.” (Gramsci, 1967:6)

Vemos que sociedad política y sociedad civil se articulan como “capas” de un nivel superestructural pero a la vez determinante. La hegemonía es entendida como función de un determinado grupo, que es dominante en tanto puede ejercer esta función (la hegemonía toma aquí tanto o más valor que la coerción como mecanismo de sostenimiento del carácter dominante de determinado grupo). ¿Qué relación se entabla entonces entre este concepto de hegemonía y el concepto de Estado en la obra gramsciana?:

“En Gramsci la hegemonía es posible cuando existen condiciones políticas para que una clase pueda erigirse en sujeto histórico de la transformación social (como clase dirigente); pero para esto (...) es necesario que se conciba al Estado como algo más que como poder represivo. Aquí aparecería entonces una concepción diferente y positiva del rol del Estado. Esto implica, (...) reformular la relación que se establece entre estructura y superestructura para considerar la importancia de esta última.” (Gramaglia, 2008: 33)

Esta redefinición del Estado lo ubica como el espacio a disputar en la construcción de condiciones para hacer de determinada clase un sujeto histórico capaz de construir hegemonía. El Estado no es conceptualizado en Gramsci como un

aparato represor representante del poder burgués, sino como una instancia (sociedad política) con la doble función de la coerción y la legitimación que se reproduce como consenso. Es ese espacio de lo cultural, de la construcción de discurso hegemónico, el que el intelectual debe disputar:

“Los intelectuales son los "empleados" del grupo dominante a quienes se les encomiendan las tareas subalternas en la hegemonía social y en el gobierno político; es decir, en el consenso "espontáneo" otorgado por las grandes masas de la población a la directriz marcada a la vida social por el grupo básico dominante, consenso que surge "históricamente" del prestigio -y por tanto, de la confianza- originado por el grupo prevalente por su posición y su papel en el mundo de la producción; y en el aparato coercitivo estatal, que asegura "legalmente" la disciplina de los grupos activa o pasivamente en desacuerdo.”(Gramsci, 1967:6)

La lectura de esta cita nos permite observar el lugar que le da Gramsci a la propiedad de los medios de producción en la determinación del orden social. El grupo dominante es dominante no sólo y principalmente por su lugar en el mundo de la producción, sino ante todo como resultado de procesos históricos (lo histórico es por definición contingente y no necesario, no hay necesidad en términos lógicos de una ley de determinación en última instancia de lo económico) en donde el prestigio es resultado de una posición construida a través del consenso, y también de la coerción en los momentos en que la represión sea necesaria. El Estado brinda esas dos herramientas. El intelectual empleado de los sectores dominantes construye este discurso del consenso con el orden instituido y lo reproduce sosteniendo así la hegemonía de los sectores en el poder. Sin embargo Gramsci establece que esta relación puede quebrarse: “No siempre las clases fundamentales logran la capacidad práctica e ideal de trascender el horizonte de la actividad económica corporativa; esto es, de devenir grupos hegemónicos, de agrupar alrededor de sí una voluntad colectiva nacional-popular.” (Portantiero, 1991: 154) La hegemonía no es superestructura que deriva de la propiedad de los medios de producción. Es una función a la que los intelectuales tributan, para garantizar que los sectores subalternos apoyen determinado orden. En esa línea es que tematiza en torno al intelectual orgánico.

“Esta asociación entre una masa que, para organizarse y distinguirse,

necesita de la intermediación de los intelectuales, especifica a su concepto de hegemonía, como un proceso de construcción de sujetos sociales. Las reflexiones sobre la hegemonía no hacen más que coronar su discurso sobre lo nacional-popular como categoría fundante de la posibilidad de cambio histórico.” (Portantiero, 1991: 154)

Se entrelazan los conceptos de Estado, hegemonía e intelectual, a partir de una categoría de especial interés en la jerga política y académica de nuestro país como es la de lo nacional-popular. Esta noción, que según explica Portantiero (1991) Gramsci presentara a partir de los estudios de *El Príncipe*¹²⁹, es propuesta como una clave para comprender la realidad de Italia en el momento en que el pensador italiano escribiera. No puede pensarse el concepto de lo nacional-popular sin aludir a la problemática relación entre intelectuales y pueblo que Gramsci estudiara. Así el pueblo, ese conjunto de sectores subalternos, atravesado por las lógicas del consenso pero también por su propia capacidad creativa, esa instancia contradictoria, esa masa pulverizada por las lógicas de la dominación, encuentra en el intelectual orgánico sus intereses, la posibilidad de pasar de ser clase económica a sujeto social, y eventualmente grupo dominante que conquiste su rol en la sociedad política.

2. 4 Lecturas de Marx en Latinoamérica: José M. Aricó

Hablar de marxismo latinoamericano implica remontarse a una tradición cuyo origen podemos datar en la obra de Mariátegui¹³⁰. Siendo dos tradiciones diferenciadas, el marxismo y el latinoamericanismo han sido corrientes por demás prolíficas, siempre interpeladas por la miseria del mundo. La historia ha demostrado que cuando estas tradiciones intersectaron, frutos de alto valor teórico, político y social se produjeron. En términos filosóficos podemos decir que el hiato que problematiza el vínculo entre marxismo y pensamiento latinoamericano, es el de la Modernidad. Tema al que ya hemos aludido y volveremos a tocar en los próximos capítulos, y que podemos sintetizar aquí

¹²⁹ Ver en el capítulo sobre conflicto y política los aportes de Maquiavelo.

¹³⁰ Existe consenso en definir a José Carlos Mariátegui (1894-1930), periodista, escritor y pensador político peruano, como el iniciador de la tradición que tomará forma como marxismo latinoamericano. Su formación marxista se dio en la Italia, y de hecho muchos comentaristas remarcaban los puntos congruentes de su pensamiento respecto del de Antonio Gramsci.

planteando que el marxismo es una teoría moderna; y si acordamos en afirmar que Modernidad y colonialismo son dos movimientos de un mismo proceso, y que el pensamiento latinoamericano, o dicho en términos más precisos, nuestro americano, se gesta en gran medida para denunciar el horror colonial, vemos con claridad este disloque que, como todo obstáculo, supo abrir la puerta a la superación, a la creatividad, al advenimiento de máquinas de pensar muy potentes. No todo marxismo puede ser latinoamericano, en términos de echar luz a la comprensión de nuestra historia colonial. Recordemos que en la misma prosa marxiana (y hegeliana también) y de Engels, las alusiones a nuestro continente, lejos de ser auspiciosas, nos ubicaban en un lugar de sumisión, inferioridad o llano desinterés.¹³¹ Pero en tanto el marxismo no es sólo un sistema de postulados, no es una teoría burguesa sino un proceso social, político y académico, objetivado en teorías pero también en prácticas, es que quienes supieron hacer uso y recreación de su método dialéctico para el ejercicio de la crítica en nuestra América, aportaron herramientas de inusitado valor para la lucha por la liberación¹³². Esta salvedad es importante: hablar de lecturas de Marx *desde y para* Latinoamérica, no es lo mismo que hablar de lecturas de Marx *en* Latinoamérica. Las primeras remiten a un pensar situado, a una crítica del proceso

¹³¹ Las intervenciones de Marx y Engels en relación con los sucesos de la América Latina de su tiempo, lejos de acompañar las gestas libertarias, se manifestaron en contra de Bolívar (Marx, 1858 en Marx, 1972), festejando la derrota de la revolución mexicana y el éxito de los avances coloniales de EEUU sobre América (Marx, 1849, 1850, 1854 y Engels, 1848 en Marx, 1972) "En efecto, Marx no se interesó por el tema latinoamericano como objeto teórico, escribió sobre América Latina por compromiso laboral. Sus ensayos sobre nuestra realidad histórica (...) no denotan un esfuerzo de interpretación de los acontecimientos, ni una búsqueda de la posición de América latina en la historia mundial capitalista, pues para él, esta región del continente, al no denotar desarrollos capitalistas-industriales, no aparece como significativa dentro del sistema de relaciones internacionales que crea el capitalismo." (Güendel, 2011:95). Una respuesta crítica a este planteo de Güendel, de un Marx eurocentrado puede leerse en García, 2013: 11-30.

¹³² En esta línea se inscribe la lectura que el Che Guevara hace de los decires de Marx respecto de nuestra América, que recupera Zea en pos de ofrecer un cruce posible entre latinoamericanismo y marxismo: "A Marx, como pensador, como investigador de las doctrinas sociales y del sistema capitalista que le tocó vivir, pueden, evidentemente, objetársele ciertas incorrecciones. Nosotros, los latinoamericanos, podemos, por ejemplo, no estar de acuerdo con su interpretación de Bolívar o con el análisis que hicieran Engels y él de los mexicanos, dando por sentadas incluso ciertas teorías de las razas o las nacionalidades inadmisibles hoy. (...) Pero los grandes hombres descubridores de verdades luminosas viven a pesar de sus pequeñas faltas, y estas sirven solamente para demostrarnos que son humanos, es decir, seres que pueden incurrir en errores, aun con la clara conciencia de la altura alcanzada por estos gigantes del pensamiento." (Guevara, 1960 en Zea, 1983: 59)

nuestroamericano o nacional. Las segundas refieren a exégesis cosmopolitas (muchas de gran calidad en términos académicos) cuyos aportes engrosaron las compilaciones de las bibliotecas oficiales del marxismo, sin necesidad de interpelar la realidad inmediata de quienes se ganaron la vida comentando los textos sagrados del socialismo y el comunismo.

En ese marco de las muchas figuras que podemos incluir en el campo de las lecturas de Marx *para* Latinoamérica¹³³, nos interesa en especial una: la de José M. Aricó¹³⁴.

Un elemento determinante para la selección de este autor es su “búsqueda de un estatuto preciso de la política en la teoría marxista, a partir del tema -construido sobre una base gramsciana (...)- más acuciante para Aricó: la 'autonomía de la política' respecto a cualquier determinismo estructuralista.” (Crespo, 2012: XII).

Vemos que, desde una impronta gramsciana, el pensador cordobés se interesa por clarificar los alcances de lo político dentro de una teoría que, desde las lecturas estructuralistas, dejaba en un lugar superestructural y por tanto secundario o epifenoménico a la política. En contraposición con estas interpretaciones, Aricó entiende la política “como la imaginativa estructuración de mediaciones en el nivel de las formaciones económico-sociales, es decir, en el nivel mismo de la

¹³³ Texto ineludible sobre el marxismo latinoamericano es el de Fernández Retamar (2006). Uno de los artículos que lo componen es el del trabajador social Alejandro Casas (2006), que analiza los aportes de Bolívar y Mariátegui. En las aclaraciones preliminares, afirma que “partimos de la base de que el marxismo “latinoamericano”, a partir sobre todo de la producción de Mariátegui y de otros desarrollos posteriores en América Latina, pasaría a estar (...) ubicado dentro del campo de lo que se puede llamar pensamiento o teoría crítica latinoamericanos. Si en sus orígenes estos últimos contaban con escasas o nulas influencias del marxismo (inclusive por lógicas razones temporales), pasan luego a nutrirse de importantes aportes de este. De todas maneras, vale indicar que ni todo ni cualquier “marxismo” (sobre todo aquel que se aleja del núcleo metodológico fundante de Marx, y que a su vez no aporta elementos para tematizar adecuadamente la particularidad latinoamericana) podría colocarse dentro del campo del pensamiento crítico latinoamericano, ni todo pensamiento crítico latinoamericano se agotaría en la producción del marxismo crítico. (...) En este sentido, preferimos hablar de una opción por un “marxismo crítico”, en el entendido de que es un campo teórico-metodológico que debe también ser conjugado en plural, y que lamentablemente en no pocas ocasiones su tratamiento esclerosado y dogmático lo ha alejado de su centralidad crítica y transformadora.” (Casas, 2006: 93-94)

¹³⁴ José María Aricó (1931-1991), fue un militante, escritor e intelectual marxista cordobés de proyección latinoamericana. Traductor y difusor de las obras de Marx y Gramsci, se destacan en su biografía intelectual sus intervenciones como fundador de la revista *Pasado y Presente* y como director de la “Biblioteca del Pensamiento Socialista” de la editorial Siglo XXI. Los esfuerzos teóricos de Aricó fueron los de “incorporarse de lleno al debate marxista contemporáneo desde América Latina, por la vía de introducir ese debate a las condiciones concretas de la lucha política desarrollada en nuestros países. (Crespo, 2012:XVII)

articulación entre la estructura general del sistema capitalista y la historia concreta de su desarrollo específico en un espacio y un momento histórico particular.” (Crespo, 2012: XV) ¿Con quiénes debate Aricó dentro del marxismo? En principio, y siguiendo a Crespo (2012), entendemos que su obra se contrapone a las interpretaciones de la sociología política académica que hacen un uso aséptico de la categoría de hegemonía de Gramsci, tomando como recurso para esta confrontación el recupero de la huella leninista (asociada a la centralidad de analizar el momento organizativo, buscando resoluciones que trasciendan los límites del denominado marxismo-leninista) en la obra del pensador italiano. También se distancia de interpretaciones del marxismo occidental signadas por el eurocentrismo como las de Perry Anderson. El planteo central en la obra de Aricó¹³⁵ y que entendemos de especial valor aquí, es su peculiar lectura de la obra de Marx. Su preocupación central como militante e intelectual comprometido con su situación histórica, es comprender y transformar su realidad, una realidad de opresión, donde el capitalismo periférico de países como el nuestro ingresaba a una de sus fases más perversas, vinculada al desmantelamiento del Estado de Bienestar, la instalación de sangrientas dictaduras y de un liberalismo financiero de destrucción de la industria nacional. En ese marco, su lectura de Marx es una lectura situada: situando a Marx en su contexto, y situando a la lectura de Marx en el contexto nacional y latinoamericano. El lente de Gramsci acompaña la tarea de Aricó. Y el diagnóstico del pensador cordobés, que esbozamos sucintamente más arriba, es que Marx tuvo dos intereses: el análisis en términos de estructura de la sociedad capitalista, y el análisis y la crítica de las formas que ésta adquiere en términos ideológicos y materiales (nos referimos al análisis del Estado, del derecho, de la cultura, etc.) Este segundo proyecto es relegado, ya que la derrota de la Revolución de 1848 pone a Marx y a Engels en la encrucijada de decidir y priorizar, inclinándose por profundizar el análisis de la estructura, para comprender por qué el capitalismo se reinventaba y no caía bajo el peso de la revolución proletaria. Por eso la preocupación de Aricó es: “el problema de la teoría marxista de la política: la actitud frente al estado, el carácter del partido, la

¹³⁵ Un recorrido de especial interés sobre la obra de Aricó, pero específicamente sobre su devenir político militante así como el clima de época que acompañó su vida, y los aportes a la vida política argentina puede leerse en Tortti (2007)

naturaleza del poder, el carácter del proceso de transición, es decir ese déficit que desde Marx los teórico marxistas no han podido superar.” (Aricó, 2012: 253).

Estas ideas, de potencia inusitada según nuestro punto de vista, nos interpelan hoy en tanto diversas condiciones históricas, académicas y políticas impidieron su desarrollo. Desde la expulsión misma de Aricó de las filas del Partido Comunista, a la imposición de dictaduras cívico-militares en Latinoamérica, pasando por una reformulación en los enfoques de intelectuales que, abocados a la lectura del marxismo gramsciano en los setenta, se reorientaron a enfoques más cercanos a la social-democracia con el retorno a la democracia, interrumpieron la posibilidad de profundización de estas ideas, que para las ciencias sociales latinoamericanas y en particular para el Trabajo Social, tienen un potencial aun inexplorado. Creemos que el retorno a Aricó es una tarea pendiente.

3. Discursos marxistas sobre el Estado, el poder y lo político en Trabajo Social: de la Reconceptualización¹³⁶ al fin de siglo XX¹³⁷.

Acercándonos al devenir del Trabajo Social en nuestro país, podemos observar el quiebre que representó el proceso de Reconceptualización del Trabajo Social que tuvo lugar entre 1965 y 1975. Este movimiento irrumpe en América Latina denunciando que la pobreza y la explotación no son naturales, sino que hay un orden que está social, económica y políticamente construido y que perdura de manera resistente al cambio, naturalizándose en las concepciones y formas de ver y entender lo social. De esta forma, los procesos que comentáramos en el capítulo II, como el retorno al marxismo que se vivió en el contexto internacional en las décadas del sesenta y setenta, y la eclosión de una serie de revisionismos disciplinares, tuvieron su correlato en nuestra disciplina, a partir del movimiento de Reconceptualización. Ese proceso, interrumpido violentamente por la dictadura cívico-militar, se reabrirá camino en la década del noventa, a partir de una de las expresiones del Trabajo Social de fin de siglo, como fue la perspectiva del

¹³⁶ Un análisis más extenso sobre los alcances del movimiento Reconceptualizador para los debates sobre lo político en Trabajo Social puede leerse en contribuciones previas: Conti, Hermida, Meschini (2012); Hermida, Meschini (2015a). En este apartado recuperamos algunos de los elementos allí trabajados.

¹³⁷ Ver nota al pie n°1

Servicio Social brasileño iniciada por José Paulo Netto, que se estructuraría años más adelante como enfoque histórico-crítico. Sobre estas dos expresiones haremos una serie de reflexiones.

3.1 Algunas notas sobre el marxismo en la Reconceptualización

Iniciada a mediados de la década de 1960, la Reconceptualización se constituyó en una expresión de la profesión “que se gesta, básicamente, en los claustros universitarios” (Alayón, 1984:26) y que significó una ruptura con el Trabajo Social tradicional. Dentro de la agenda que planteó, un punto central fue la propuesta de cambios curriculares que incluyeran a las Ciencias Sociales (particular y centralmente los desarrollos del marxismo) alejándose así de los enfoques más próximos al biologicismo de las Ciencias de la Salud y las Jurídicas, propio del paradigma de las relaciones interpersonales (Faleiros, 1983) centrando su crítica en la metodología tradicional de impronta pragmática, empirista e inductiva, por su carácter paliativo respecto al sistema. Éste era concebido desde las reflexiones de la Reconceptualización como un sistema económico-político y social opresor, obstáculo para la realización del hombre. En este sentido el movimiento se diferenció:

“... del funcionalismo que nutrió al Servicio Social de la época reconoció los orígenes de la desigualdad social en las relaciones de explotación vigentes en la sociedad, cuestionando las propuestas de integración al medio de los “desadaptados” provenientes –las mismas- de la óptica de entender como justo y adecuado el sistema imperante” (Alayón, 1984:18).

Quezada Venegas (2004) afirma que la Reconceptualización tendió a una serie de objetivos y tareas entre las que se encontraban: el análisis de las realidades nacionales y latinoamericanas a la luz de la emergente teoría de la dependencia; el esfuerzo por integrar a la formación y ejercicio profesional elementos analíticos socioeconómicos; una impronta latinoamericanista; el abordaje del método científico por oposición a la “metodología” entendida como simple suma de técnicas (caso, grupo, comunidad); la incorporación de un nuevo acervo de técnicas como la educación y participación popular; el estudio de la teoría del conocimiento de la dialéctica materialista, lo que significaba también la reflexión

sobre el alcance transformador de la práctica profesional; la acentuación de la variable política en el Trabajo Social.

Sin duda fue el pensamiento marxista el que alentó en gran medida la emergencia del movimiento reconceptualizador del Trabajo Social, en el marco de un clima de época signado por la Revolución China (1949), la Revolución Cubana (1959), el Mayo Francés (1968), el gobierno popular en Chile (1971) y un sin número de experiencias libertarias y de resistencia en diversos ámbitos.

La Reconceptualización, tal como advierte Siede (2005), no se dio de forma homogénea en todo el continente. En nuestro país se inscribió en un contexto social y político caracterizado por los golpes de estado y por gobiernos electos que no representaban a la mayoría, hecho suscitado por la proscripción del peronismo hasta la elección de Cámpora como presidente, suceso que tuvo un alto impacto en la militancia universitaria y en particular en la Reconceptualización, pero que prontamente fue oscurecidos por sucesos de otro cariz, signados por el avance de los sectores de derecha comandado por el terrorismo de Estado de la Triple A. La Reconceptualización en Argentina se configuró en un mundo bipolar signado por la Guerra Fría, y en un marco caracterizado por los mandatos de la Alianza para el Progreso y la instauración de una ideología desarrollista (Faleiros, 1983). En ese contexto las Universidades eran centros de debate, de construcción política, de formación de cuadros, de cuestionamiento al sistema en sus diversos niveles. En ese marco, no sólo el marxismo hizo pie en las aulas (ni solo “un” marxismo, ya que diversas corrientes, maoístas, leninistas, trotskistas, gramscianas, guevaristas, entre otras, disputaban en el ámbito universitario, fabril, y en las organizaciones que luego pasarían a la clandestinidad). Junto con el marxismo, también el pensamiento nacional, y particularmente el peronismo de izquierda, ganaron las aulas, los centros de estudiantes, las comunidades eclesiales de base, los barrios, organizando a las juventudes en distintos movimientos. Incluso podemos hablar de mixturas, como es el caso de la izquierda nacional de Abelardo Ramos, y de una serie de organizaciones en las que peronismo y marxismo generaron síntesis de diverso tipo¹³⁸.

¹³⁸ Una excelente descripción del clima de época propio de las décadas del sesenta y setenta en nuestro país, y del impacto en las Universidades puede leerse en Feinman y González (2014).

La Reconceptualización, tal como estamos expresando, no consistió en un movimiento teóricamente unificado, sino que implicó la coexistencia (no necesariamente pacífica) de la perspectiva fenomenológica (fuertemente influenciada por la posición liberacionista) así como del materialismo histórico y el materialismo dialéctico.

Entre los autores e investigadores que han contribuido de forma directa al Movimiento de Reconceptualización podemos señalar a: Alwin de Barros, N, Seno Cornely, Hill R, Porzecanski T; Netto P, Sela Sierra, Diego Palma, Rene Dupont, Boris Lima, N Kissnerman, N. Alayón, Herman Krusse, E Ander Egg, Ethel Cassineri, Juan Barreix, Enrique Di Carlo, Mercedes Escalada, entre otros, produciendo gran cantidad de textos con orientaciones ideológicas diferentes¹³⁹.

Dentro de las influencias a este movimiento de Reconceptualización encontramos pensadores como: Paulo Freire, Ivan Illich, Fernando Cardoso, Enzo Faletto, Rodolfo Kush, Enrique Dussel, Leopoldo Zea, Gustavo Gutiérrez, Camilo Torres, Leonardo Boff, entre otros, que aportaron orientaciones teóricas y metodológicas. Intentando un ordenamiento de estas influencias tan disímiles, Parísí (2005) ofrece una clasificación en dos grandes corrientes:

a.- Corrientes "liberacionistas" surgidas en América Latina durante el Siglo XX, cuyos ejes estaban puestos en el cambio social radical, la cuestión identitaria y la mística del Hombre Nuevo.

b.- Corriente Marxista: se aplicaron las versiones materialistas dialécticas en la construcción metodológica de Trabajo Social en dos de sus expresiones: marxismo-leninismo y también la del marxismo-leninismo pensamiento Mao Tse Tung, sumado a la difusión de las ideas de Louis Althusser a través de Marta Harnecker que propone una lectura más estructural y científica de la dialéctica. Según el autor, no ingresaron en esta discusión las propuestas de los neo marxistas como Lukács, Gramsci, Bloch, ni las revisiones de la escuela de Frankfurt.

Vemos entonces el cruce del pensamiento marxista y de las perspectivas

Para una etnografía de las trayectorias de docentes y estudiantes de Trabajo Social en esa época puede consultarse Moljo (2005).

¹³⁹ Vale aclarar que las trayectorias de estos autores no son lineales, y que en muchos casos observamos periodizaciones donde las improntas conceptuales fueron modificándose. Así, si bien durante las décadas del sesenta y setenta, estos colegas se inscribieron dentro de este movimiento, con el paso del tiempo adscribieron a diferentes enfoques.

libertarias latinoamericanas, que generara intensos debates sobre el lugar de lo político en Trabajo Social, dándose algunos puntos de diálogo entre el pensamiento latinoamericano crítico a la colonialidad y el Trabajo Social.¹⁴⁰

Desde este marco se leyó la realidad latinoamericana, teniendo una fuerte incidencia en el desarrollo de una mística de compromiso militante por el cual los Trabajadores Sociales, "abandonando" los cargos que desempeñaban en instituciones públicas o privadas, optaban por los pobres y la revolución, proletarizándose. Podemos sintetizar afirmando que la Reconceptualización en Argentina estuvo atravesada por la experiencia de militancia y participación de docentes y estudiantes en otros procesos, movimientos y debates de corte académico, en los que el marxismo en sus diferentes expresiones y el peronismo de izquierda anclaron profundamente.

Distintas retrospectivas se han hecho en relación con la Reconceptualización, y los saldos que la misma dejó. Entre los aspectos negativos señalamos la dogmatización de algunos grupos negadores de todo el proceso anterior a la Reconceptualización. También la postura idealista de quienes postularon una desprofesionalización y desplazamiento de los lugares de ejercicio profesional, obturando la posibilidad de visualizar en el ámbito de las políticas públicas y las instituciones espacios para la transformación. Por otra parte, respecto de uno de los debates que fueran centrales para la Reconceptualización, como fue el rol de la teoría en el marco de la actuación profesional, entendemos que el posicionamiento hegemónico en ese contexto fue el de un desprecio por las teorías que no tuvieran una raigambre marxista, significándolas como "ideología", superestructura producida por las clases dominantes del capitalismo, que en nada aportarían a la práctica liberadora del Trabajo Social reconceptualizado. Así, solo quedaban en pie las producciones de orientación marxista que, debido entre otras cuestiones, a las nefastas condiciones que imprimió el régimen dictatorial, eran escasas, no siempre bien traducidas, acotadas a formatos de manual, lo que reducía drásticamente su

¹⁴⁰ Tal es el caso por ejemplo de la publicación de textos de Rodolfo Kush en la Revista Hoy en Servicio Social, en sus números 25 del año 1972, y 26 y 27 de 1973. Esta revista fue uno de los instrumentos privilegiados de producción y circulación de ideas del Movimiento Reconceptualizador. Pueden consultarse sus artículos en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/html/reconceptualizacion/reco-04.htm>

calidad. La llegada de la literatura marxiana y marxista en esas épocas en nuestro país, fue más que problemática. La censura, las dificultades en la llegada de los textos, las demoras en la traducción al español, impidieron el encuentro de docentes y estudiantes con el material¹⁴¹. Otras producciones vinculadas a otros enfoques epistémicos fueron desacreditadas. Y la sistematización se erigió como el método de construcción de conocimiento único, ya que el saber necesario estaba “en la gente”¹⁴² y no en los libros que reproducían la ideología capitalista. Creemos que es necesaria una revisión de algunas de estas visiones que aún perduran. Tal como afirmaran los autores de la Escuela de Frankfurt¹⁴³, la necesidad de una teoría crítica, de un colectivo de intelectuales que se oriente a la producción de herramientas teóricas para leer críticamente la realidad es una apuesta necesaria para pensar horizontes y estrategias de transformación.

Dentro de los saldos positivos de la Reconceptualización encontramos la inclusión del debate respecto de la dimensión política como estructurante del quehacer profesional. El Trabajo Social reconceptualizado tiende a salir de la órbita de la vida privada, asociada a la tarea asistencial y moralizante de aquellas primeras visitadoras sociales, rompe el cerrojo que mantenía a la profesión en los márgenes de una para-profesión que prestaba su servicio al derecho y la medicina (disciplinas que desde su invención se entendieron como normalizadoras de la sociedad, y particularmente de los sectores subalternos), asociada a intervenciones que buscaban, o bien el ajuste

¹⁴¹ Herman Krusse (1971) observaba -ya en aquella época- críticamente, cierto desprecio que el Trabajo Social cultivaba por la teoría poniendo todo el énfasis en la práctica, sumado a que las aproximaciones teóricas que se efectuaban desde la profesión, se presentaban en manuales que simplificaban enfoques teóricos para que pudieran ser comprendidos y retransmitidos.

¹⁴² Si bien afirmamos que la Reconceptualización abre el debate en torno al sustento científico de la profesión, el mismo no es lineal. Este movimiento permitió el cuestionamiento de las bases religiosas y morales como sustento privilegiado de la actuación profesional y permitió la apertura de la disciplina a las ciencias sociales, ya que hasta el momento los saberes de los que se nutría el Servicio Social en nuestro continente se asociaban centralmente a las ciencias de la salud, la psicología, y las ciencias jurídicas, tomando de la sociología sólo los aportes del funcionalismo. A la vez que valorizamos estos aportes, reconocemos la necesidad de retomar el debate sobre el rol de la teoría, que ciertas lecturas del marxismo significaban como ideología burguesa, entendiendo la sistematización de la práctica profesional como única vía de construcción de conocimiento válido en desmedro de la investigación científica a la que tildaban de positivista. Este debate quedó trunco por la irrupción de la dictadura militar y su represión al movimiento reconceptualizador. Años después González Saibene (2007 y 2014) retomaría el tema a partir de su problematización respecto del objeto de intervención en tanto mito.

¹⁴³ Un análisis de la Escuela de Frankfurt y del rol de los intelectuales que ellos propugnan puede leerse en el capítulo precedente.

social, la modificación de conductas disfuncionales, la higiene mental, el disciplinamiento, o bien la asistencia, asociadas a perspectivas filantrópicas y benéficas, desconociendo un enfoque de derechos.

¿Cuáles fueron entonces los aportes de este movimiento a las categorías que en esta investigación problematizamos? Situándonos en el clima de época que caracterizó esos tiempos convulsionados, observamos que los debates en torno a lo político estaban atravesados por los idearios de la liberación. Lo político era interpretado como un deber militante, desconociendo en gran medida el carácter político transformador que pueden tener los espacios de gestión de lo público¹⁴⁴. Podemos decir que el gran aporte del Trabajo Social reconceptualizado es la aparición de la esfera de lo público, es decir, de lo político. Se rompe con la promesa de un desarrollo lineal basado en el paso del tiempo y la puesta en marca de técnicas apropiadas, descubriéndose lógicas estructurales, políticas, que impiden el acceso de las mayorías a una vida digna. Esta recuperación de lo político, creemos, está más asociada a la práctica militante de los trabajadores sociales que impulsaron la Reconceptualización, que a una derivación directa de las lecturas marxistas que llegaron en esa época a sus manos. El debate sobre la preeminencia de lo económico o lo político desvelaba a los intelectuales y militantes de izquierda por esa época¹⁴⁵. Quedó como promesa incumplida, la problematización respecto de cómo traducir muchas de estas consignas libertarias en modelos de intervención con compromiso político pero también con sustento teórico, capacidad técnica y efectividad en el logro de efectos concretos que den sentido a la especificidad profesional.

Podemos concluir que el movimiento reconceptualizador hizo una pregunta, la pregunta por la condición del Trabajo Social, su identidad, los efectos que su práctica producía o no en el devenir de una sociedad que estructuralmente generaba pobreza, exclusión y muerte. En ese camino produjo una ruptura epistemológica con una serie de teorías importadas que circulaban y daban sustento a la disciplina: desde las teorías fundadoras (asociadas a la noción de

¹⁴⁴ Aspectos que analizaremos al problematizar la noción de Estado a partir de los aportes de García Linera (2010a).

¹⁴⁵ La expulsión de José Aricó de las filas del Partido Comunista por su adhesión a las nuevas visiones gramscianas que llegaban lentamente a Latinoamérica, y por el apoyo a la revolución cubana (que el Partido Comunista argentino desconoció durante varios años) es uno de los hechos que ilustra este debate encarnizado.

asistencia, y a ciertas ideas vinculadas a las máximas culturales y morales del denominado “sueño americano”, teniendo al interaccionismo simbólico y la sociología pragmática como sustento conceptual), pasando por la incorporación que a mediados de siglo había tenido la escuela estructural-funcionalista, y el auge del desarrollismo no emancipador sino burocrático-tecnocrático que tendía a poner en manos del desarrollo de la comunidad la solución de problemas que no eran comunitarios en su génesis, sino estructurales y políticos. Pero a su vez también hicieron pie en nuestra profesión, en el marco de los debates de la Reconceptualización, las llamadas teorías liberacionistas. Estos enfoques introdujeron otra pregunta, que el marxismo ortodoxo no pudo formular, y es la pregunta en términos teóricos por la relación entre Trabajo Social y Modernidad y en términos políticos por la relación entre el Trabajo Social y las reivindicaciones de carácter nacional y popular del movimiento peronista.

Hemos dado cuenta de cómo el golpe de Estado cívico militar de 1976 tuvo entre sus objetivos arrasar todos los movimientos de raigambre libertaria, incluida la Reconceptualización, teniendo que esperar hasta la década del noventa para que el debate sobre lo político en nuestra profesión volviera a tener algún protagonismo en la agenda de nuestra profesión. Las décadas del ochenta y del noventa estuvieron hegemonizadas por las teorías de la gerencia social y la mediación, así como por los aportes de los teóricos de la globalización y el enfoque de ciudadanía. Y hubo un retorno al interés por la dimensión técnico-instrumental, en detrimento en muchos casos de la formación teórico-epistemológica.¹⁴⁶ A mediados de la década del noventa se extendió también la producción del Servicio Social brasileño nucleado en la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, vinculado con una lectura del marxismo lukacsiano para el Trabajo Social. Muchos colegas argentinos accedieron a sus títulos de posgrado en esa casa de estudios, dado que en Argentina no fue hasta mediados de la década pasada que contamos con carreras de posgrado en Trabajo Social.

¹⁴⁶ Reservaremos para más adelante una serie de notas relativas a los discursos liberales en la profesión, circunscribiéndonos en este capítulo a la circulación de los discursos marxistas en Trabajo Social.

3.2 Los discursos marxistas de fin de siglo en Trabajo Social y el proyecto ético-político¹⁴⁷.

Otros de los temas que centralizaron los debates del Trabajo Social a fines de siglo XX (y que siguen teniendo relevancia en las discusiones actuales) fueron la cuestión social y el proyecto ético-político del Trabajo Social.

Respecto de este último, encarnado por parte del Servicio Social brasileño de inspiración lukacsiana, que hoy se conoce como enfoque histórico crítico, y que en esa década del noventa se nucleaba bajo esta denominación de “proyecto ético-político del Trabajo Social” (Martilenlli, 1997; Borgiani, E, Guerra, y Montaña, 2003), observamos que proponía un Trabajo Social politizado, crítico, aludiendo centralmente a la idea de emancipación y transformación social, interviniendo a partir del concepto de mediación dialéctica, diferenciándose del rol represivo y normalizador del Estado burgués. Abordado en nuestro país por diversos autores entre los que se destaca Rozas Pagaza (2001), el proyecto ético-político se proponía como una construcción disciplinar tendiente a configurar las normas orientadoras del ejercicio, generando identidad profesional y explicitando las finalidades últimas de la intervención.

Esta propuesta del proyecto ético-político del Trabajo Social en nuestro país, surge a raíz de la influencia de la experiencia brasileña en la que la particular lectura del marxismo propuesta por José Paulo Netto, había logrado en esa década del noventa hegemonizar las instancias de organización profesional del Servicio Social brasileño explicitando así su proyecto como programa para la profesión. En esa misma década muchos colegas argentinos accedieron a posgraduarse en Brasil, en la Pontificia Universidad de Sao Paulo, cuya maestría y el propio doctorado responden a esta línea. Cabe aclarar sin embargo que este enfoque que se autodenomina histórico crítico, cuenta en su interior con algunas diferencias. En principio podemos ya ubicar distintas generaciones, siendo la primera la conformada por Netto, Iamamoto¹⁴⁸ y Martinelli, la segunda por Guerra,

¹⁴⁷ No podemos dejar de mencionar otros dos autores de peso dentro de las perspectivas marxistas en Trabajo Social: Vicente Faleiros y Saul Karsz. Ambos iniciaron sus recorridos en tiempos de la Reconceptualización. Lamentablemente, en los tiempos de fin de siglo XX que aquí comentamos, sus obras no tuvieron una visibilidad extendida, hegemonizando el campo del marxismo en Trabajo Social, las propuestas que continuación comentaremos.

¹⁴⁸ Entendemos que la obra de Iamamoto es la que cuenta con mayores aperturas para el diálogo

Montaño, Parra, Pastorini, entre otros, y una tercera entre la que se encuentra por ejemplo la obra de Mallardi. Además de estas diferencias generacionales existen matices en los autores.

Respecto de la noción de proyecto ético-político, es curioso el planteo de Montaño (2004). El autor identifica,

“Por lo menos tres grandes proyectos de sociedad en pugna: el proyecto neoliberal (de inspiración monetarista, bajo el comando del capital financiero, que procura (...) acentuar la explotación (...), el proyecto reformista (tanto en su vertiente liberal keynesiana cuanto social-demócrata (...), y el proyecto revolucionario (fundamentalmente de inspiración marxista, que busca, gradual o abruptamente, la sustitución del orden capitalista por una sociedad regida por el trabajo emancipado). De estos proyectos se desprenden diversos valores y principios, los cuales orientan comportamientos y valores profesionales. En términos generales, puede constatarse hoy un cierto eclecticismo profesional en el sentido de reunir componentes de los diversos proyectos sociales (con sus valores y principios antagónicos). Cuando esto ocurre, queda comprometido cualquier intento de construcción de un proyecto ético-político profesional realmente progresista; el resultado es un mosaico de partes constitutivas de tales proyectos, reunidos acríticamente, lo que acaba por reforzar el proyecto hegemónico” (Montaño, 2004: 7-8).

Observamos la crítica que el autor realiza a la estrategia de reunir componentes que remitan a estos tres proyectos societales diferentes y hasta antagónicos. Sin embargo, en la misma oración que realiza esta denuncia, el autor incorpora como categoría central la del progresismo. Habida cuenta que su posicionamiento es el del proyecto revolucionario, y que su postura es la de desacreditar cualquier cruce de tradiciones diferenciadas, no entendemos por qué adjetiva a su proyecto como progresista, siendo que la idea de progreso, junto con la de orden son las banderas primeras e indiscutidas del liberalismo. A su vez, la posibilidad de optar por una revolución gradual o abrupta, que incluye en su definición del proyecto revolucionario, remite no a matices sino a posiciones encontradas, que han generado que ciertas líneas del marxismo ubiquen dentro del reformismo (y por lo

tanto dentro del segundo proyecto al que remite Montaña y no del tercero) a autores o militantes que supieron ser marxista. Tal fue el caso que comentáramos, de la expulsión de José Aricó de las filas del partido comunista, por adherir a la revolución cubana, y tal fue, sin ir más lejos el debate central que generó la ruptura de la Segunda Internacional y la creación del *Komintern* o Tercera internacional. Para concluir esta nota, baste citar la descripción del proyecto ético político profesional que hace el autor:

“Se torna así necesario la clara caracterización de un proyecto profesional progresista, fundado en principios y valores tales como: la Libertad, la Democracia substantiva y la Ciudadanía, los Derechos Humanos, Civiles, Políticos y Sociales, la Justicia Social, las Políticas Sociales universales, no contributivas, de calidad y constitutivas de derecho de ciudadanía, la ampliación de la esfera pública, la eliminación de toda forma de explotación, dominación y sometimiento, como sistema de convivencia social y de desarrollo de una ciudadanía substantiva.” (Montaña, 2004: 8)

Vemos cómo el autor, supuestamente sin caer en eclecticismo, evoca toda una semántica del liberalismo democrático, ostensiblemente más cercana a la Revolución de 1789 que a las marxistas de 1848, 1918 o 1959. Así, su caracterización, poco o nada tiene que ver con las consignas primeras y básicas de los proyectos revolucionarios de inspiración marxiana, sin embargo no duda en conjugar estos elementos socialdemócratas y liberales con cierto ideario, que despliega en los últimos renglones, de inspiración marxista. Extraña forma de bregar contra el eclecticismo la de este autor.

Retomando entonces nuestra discusión con esta categoría, encontramos diversos motivos para diferenciarnos de esta propuesta de creación de *un* proyecto ético político para nuestra profesión. La primera de las razones de esta diferenciación es la que explica Arias (2015) cuando afirma que los proyectos políticos transformadores son aquellos que los pueblos construyen y defienden. Las profesiones que quieran participar en gestas liberadoras de algún tipo, deben objetivar sus intereses pero para abreviar en esos proyectos colectivos, y no para crear el suyo propio.

Otro motivo de disidencia con este planteo, es la distinción que se hace entre lo ético y lo político como dos instancias separadas, o unidas por un guión, pero que

deben ser nombradas con conceptos diferentes. A partir de la propuesta de Laclau, quien especifica el sentido que toma la ética dentro de su teoría de la hegemonía¹⁴⁹, podemos poner en debate estos supuestos. El Trabajo Social, como cualquier profesión social, puede ser entendido, en términos de Laclau (2011), como *una actividad práctica valorativamente orientada*. En este sentido, no es posible escindir hecho y valor. Aquello que ocupa nuestra mirada, que registramos, que concita nuestro interés como trabajadores sociales, está delimitado previamente, es objeto de nuestra mirada, de acuerdo al campo de especificidades y aspectos de la realidad que entendemos que nos competen. Ese mapa, esa delimitación es una construcción, no es dada. Y los criterios válidos por medio de los cuales se delimitan los hechos que son importantes para nosotros, son consagrados como tales sólo en tanto un movimiento hegemónico logró ponerlos en ese lugar. Si lo descriptivo no puede escindirse de lo ético, cada teoría plantea, de una forma más o menos explícita, un momento ético. De esta forma, Laclau prefiere dejar de utilizar la díada descriptivo/normativo, o hechos/ valores, para plantear el debate en términos de cómo la hegemonía construye un momento ético por el cual inviste un determinado particular descriptivo/normativo como el ordenador ético de la sociedad. Así “hay una investidura ética en órdenes normativos particulares, pero ningún orden normativo que sea, en y por sí mismo, ético.” (Laclau, 2008b: 89) El autor disputa el sentido atribuido a lo ético como momento superior de la reflexión y deber humanos. Lo ético para una profesión o para una sociedad, es una serie de valores particulares que responden a intereses particulares, que lograron hegemonizar, invistiéndose como universales. Así los códigos de ética profesional son sedimentaciones de prácticas particulares que lograron hegemonizar. La dimensión ética de la profesión no puede subsumirse a la cuestión deontológica sintetizada en un código de ética, o la materialización de

¹⁴⁹ Que en términos del mismo autor se explica afirmando que: “no existe tal separación estricta entre hecho y valor. Una *actividad práctica valorativamente orientada* se enfrentará a problemas, facilidades, resistencias, etc. que constituirá discursivamente como “hechos”; hechos que, no obstante, sólo podrían haber emergido en su facticidad desde dentro de tal actividad. Una teoría de la hegemonía no es, en ese sentido, una descripción neutral de lo que está sucediendo en el mundo sino una descripción cuya condición misma de posibilidad es un elemento normativo que gobierna, desde el comienzo mismo, cualquier aprehensión de 'hechos' en cuanto 'hechos que puedan existir'.” (Laclau en Butler, Laclau, Žizek, 2011:88, las cursivas son mías).

las máximas del enfoque que hegemoniza en un momento determinado. En todo caso podríamos hablar de proyecto(s) político(s) en la profesión, dado que en la misma conviven corrientes diferenciadas. La dimensión ética de la profesión entonces requiere (o al menos, permite la posibilidad de) realizar un análisis de la particularidad que contingentemente asumió esa representación del universal al que pretende representar. Ahí también radica la libertad. En la posibilidad de apoyar conscientemente, proponer cambios, o litigar a partir de procesos de construcción de hegemonía. El *proyecto ético-político del Trabajo Social* no puede ser entendido ya como una síntesis conciliadora a la que debe abreviar todo el colectivo profesional, sino como una práctica política que busca investir un determinado particular (un condensado de presupuestos teóricos y de prácticas profesionales, que confronta con otros) en un universal inconmensurable consigo, pero que busca arrogarse el momento de lo ético. El proyecto ético-político del Trabajo Social al que aludían los colegas vinculados con la corriente marxista en los noventa, era un proyecto político particular, que en el movimiento performativo de su nominación se constituyó como grupo, como identidad, construyendo hegemonía, confrontando con otras propuestas o enfoques teórico-políticos dentro de la profesión, para determinar qué es lo ético en el accionar profesional.

Otro de los conceptos centrales de las producciones de inspiración marxista en Trabajo Social en la década del noventa y hasta nuestros días es el de cuestión social. En nuestro país tanto Rozas Pagaza¹⁵⁰ (2001) como Parra (2001) y posteriormente Mallardi (2013) abordaron desde esta perspectiva este concepto. Problematizaremos los alcances de esta noción, dando cuenta de una serie de debates que se vienen dando en nuestra profesión, a partir de definir la cuestión social desde diferentes perspectivas epistemológicas.

3.3. Disputando sentidos en torno a la cuestión social: una crítica a la Modernidad Colonial

El concepto de cuestión social, como todas las categorías relevantes de las

¹⁵⁰ Es menester aclarar que la obra de Rozas Pagaza dialoga con el marxismo, pero rebasando esta perspectiva en tanto incorpora aportes de otras corrientes.

ciencias sociales, ha transitado procesos de definición muy dinámicos, encontrándose diferencias de peso de acuerdo a los enfoques que lo expusieran, y gestándose verdaderas disputas por hegemonizar los sentidos atribuidos al mismo. La cuestión social como concepto se sistematiza hacia 1880, en un contexto signado por la Revolución Industrial, el aumento exponencial de habitantes en las ciudades fabriles y sus nefastas consecuencias sanitarias, la inmigración masiva, la pérdida del lazo social. Una primera apreciación es que esta categoría, vinculada al marxismo (aunque en sus orígenes también la instrumentaran los reformistas y la misma Iglesia Católica), ha tenido un protagonismo mucho mayor en nuestra profesión que en otras de las ciencias sociales. Incluso si retomamos las producciones de los autores marxistas citados, veremos que no es necesariamente el concepto estructurante de ninguna de las obras marxistas estudiadas. Llamativamente sí ha tenido mayor injerencia en la sociología francesa reflexiva de Rosanvallon y Castel. Esto podría explicarse con el hecho de que el Trabajo Social ejerce su actividad precisamente en el campo de lo social y de los efectos que el orden capitalista genera en la reproducción de los sectores subalternos, es decir en la cuestión social (o en los efectos que la misma genera). Tal como hemos analizado en Hermida y Meschini (2012a) respecto de las diversas definiciones que se encuentran sobre cuestión social, Carballeda propone un ordenamiento posible:

“Las diferentes definiciones de cuestión social, pueden ser clasificadas en dos grandes grupos. Por un lado aquellas que la entienden como producto de determinantes sociales y por otro los que las explican desde condicionantes sociales. Ambas posturas muestran disímiles tratamientos del tema que se expresan en formas diferenciadas de analizarlo e intervenir sobre éste.”
(Carballeda, 2013: 21)

Entrarían en el primer grupo los tratamientos de la cuestión social vinculados al materialismo histórico, y en el segundo los de la sociología francesa, cuyos exponentes más reconocidos en la temática son Rosanvallon y Castel¹⁵¹. Rozas Pagaza (2004) por su parte, también alude a estos dos tratamientos de la cuestión social, haciendo una crítica de la noción de “nueva cuestión social” propia de los

¹⁵¹ Sus reflexiones en torno a la cuestión social han sido comentadas en el capítulo III.

autores de la tradición francesa, y rescatando la definición de “contradicción capital/ trabajo” del marxismo:

“Desde nuestra perspectiva teórica sobre la cuestión social nos parece necesario señalar que no existe vieja ni nueva cuestión social en tanto ella emerge como tal con el inicio del capitalismo y con las particularidades históricas que ella adquiere en cada formación social.” (Rozas Pagaza, 2004: 225)

Ahora bien, los tratamientos sobre la cuestión social tienen una intrínseca relación con la concepción de Modernidad a la que se adhiere.

Así, encontramos que Parra (2001) propone un rescate de las nociones de Modernidad e Iluminismo, contraponiendo a éstas el proyecto del conservadurismo y el discurso de la posmodernidad en la actualidad. Define la Modernidad tomando los aportes de Rouanet, para quien el proyecto civilizatorio moderno es solidario al del iluminismo, y se caracteriza por tres categorías principales: universalidad, individualidad y autonomía. Respecto de la primera característica, Parra afirma que:

La universalidad tiene un carácter *transnacional, superador de todas las fronteras, nacionalismos acerbados* y teniendo como objetivo los intereses de la *humanidad como un todo*; al mismo tiempo tiene un *carácter transcultural, si bien reconoce la variedad de culturas*, existe *uniformidad* dada por la *unidad de la naturaleza humana* y por tanto un carácter igualitario en relación a *sexo, raza o religión*, basado en la misma *condición humana de los individuos*. (Parra, 2001: 48, cursivas nuestras)

Podemos observar en esta cita el despliegue de un campo semántico (universalidad, transnacional, nacionalismos acerbados, humanidad como un todo, uniformidad, unidad de naturaleza humana, etc.) que confronta con las tradiciones situadas en el reconocimiento de lo Otro, y con las lógicas de reconocimiento a la diversidad. Tal como afirma Dussel:

“El etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la "universalidad-mundialidad". El "eurocentrismo" de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como "centro".” (Dussel, 2000: 5)

Vemos así la peligrosidad de adherir de forma directa a los planteos del universalismo europeo, sin construir problematizaciones y mediaciones que nos permitan una lectura crítica de las consecuencias en términos de colonialidad y opresión del humanismo universalista europeo. Parra, sin embargo, precisa que el desarrollo presentado sobre la modernidad y sus principales características “nos muestra claramente el carácter emancipador que la misma tiene para el hombre” (Parra, 2001: 50). Pero según nuestra lectura, esta afirmación del autor puede ser cuestionada desde los aportes del poscolonialismo en tanto “la emancipación que las teorías postcoloniales promueven, es la emancipación de las categorías de conocimiento fabricadas y establecidas en Europa, las cuales forman parte de la modernidad y fueron construidas, parcialmente, en complicidad con la expansión colonial.”(Mignolo, 1995: 17)

La noción de Parra (así como de un conjunto de colegas que comparten su posicionamiento epistemológico) relativa a la Modernidad, se asocia a la definición eurocéntrica que Dussel describe: “...visión "eurocéntrica" porque indica como punto de partida de la "Modernidad" fenómenos intra-europeos, y el desarrollo posterior no necesita más que Europa para explicar el proceso.” (Dussel, 2000: 4) En esta línea la Modernidad es el momento en el que un particular (Europa) se arroga la pretensión del centro, elevando a categoría de Historia Universal su particular manera de ver los sucesos pasados, presentes y futuro, resignificando como periferia aquellos mundos otros del mundo europeo. Sostener la idea de universalidad y emancipación de la Modernidad sin atender a estas reflexiones es privarnos del ejercicio de la crítica.

Respecto de la razón moderna y su relación con las ciencias sociales, Parra afirma que “es a partir de la razón moderna que el hombre logra despojarse de la dependencia y el dogmatismo de concepciones religiosas y que se abren nuevas posibilidades de concebir el mundo.” (Parra, 2001: 50) Sin desconocer el potencial emancipador que puede implicar el pasaje de un pensamiento tutelado a la gestación de condiciones para legitimar la autonomía como valor, podemos igualmente cuestionar esta afirmación, preguntándonos: ¿no hay nada de opresor en la razón moderna? Teniendo presente que los historiadores subrayan como hechos fundantes de la Modernidad la conquista de América y el mercantilismo,

reconociendo que la universalidad propugnada por la Modernidad es una universalidad surgida del antropocentrismo europeo, reflexionando sobre la concepción de racionalidad moderna, que enaltece el pensamiento iluminista en detrimento de otras racionalidades, entonces entendemos que tenemos derecho a complejizar esta relación directa entre Modernidad y emancipación. Desde fines del siglo XV Latinoamérica sufrió la expoliación económica, la instauración y permanencia de regímenes coloniales extractivos, destructores de la Naturaleza, padeció la ejecución de diversos sistemas de explotación laboral cuando no de aniquilación directa que concluyeron en verdaderos genocidios. Estas situaciones no han sido un mero efecto indeseable producto de una “mala puesta en práctica” de los ideales modernos, sino que fueron constitutivos del proyecto mismo de la Modernidad. Tal como observa Carballada (2013), el optimismo moderno presenta una dificultad para reconocer que la modernidad también generó desigualdad, manteniendo e incluso profundizando desigualdades sociales.

Desentrañadas las implicancias de la noción de Modernidad que abrevan en la tradición del marxismo moderno, entendemos que la definición de la cuestión social de esta corriente de colegas vinculados al marxismo se asocia directamente. Así encontramos la definición de Netto (1992) quien entiende por “cuestión social”, el conjunto de problemas políticos, sociales y económicos que el surgimiento de la clase obrera impuso en la constitución de la sociedad capitalista. En esta línea la cuestión social está vinculada fundamentalmente al conflicto entre capital y trabajo, tal como también sostiene Rozas Pagaza (2004). Y en el mismo sentido Iamamoto y Carvalho plantean que la cuestión social remite a

“las expresiones del proceso de formación y desarrollo de la clase obrera y de su ingreso al escenario político de la sociedad, exigiendo su reconocimiento como clase por parte del empresariado y del Estado. Es la manifestación, en el cotidiano de la vida social, de la contradicción entre el proletariado y la burguesía.” (Iamamoto y Carvalho en Carballada, 2013: 27)

Para Parra también la cuestión social aparece de manera clara y explícita a mediados del Siglo XIX, es decir como expresión de la contradicción capital trabajo. Enuncia en dos tramos de su obra que esta contradicción si bien es fundante no la agota (esta visión es tomada de Ianni), aludiendo a que también

podemos hablar de una cuestión social feudal, colonial. En este aspecto se distancia de Iamamoto y Netto, quienes sitúan de forma tajante a la cuestión social como expresión de la contradicción entre el proletariado y la burguesía. Sin embargo este desplazamiento no está, según nuestra visión, del todo claro, dado que las definiciones y explicaciones que introduce Parra en relación con la cuestión social aluden una y otra vez al anclaje en “las contradicciones propias del desarrollo capitalista”. En este contexto, Parra sitúa el surgimiento del Trabajo Social y su profesionalización como una estrategia de desarme del potencial revolucionario del proletariado azotado por esta cuestión social. La profesión entonces se tiñe desde sus orígenes, del tinte conservador que la hizo nacer, orientada a la regulación, el control, la asistencia desmovilizante, legitimada no por los sectores con quienes trabaja, sino por los sectores dominantes que instituyeron sus servicios: la Iglesia, la Burguesía y el Estado. La conclusión a la que arriba Parra es que:

“... el Trabajo Social argentino, surgido dentro de la matriz del racionalismo higienista, como una de las formas de enfrentamiento a la cuestión social, estuvo signado por el predominio del pensamiento conservador reformista, apuntando al disciplinamiento de las fuerzas de trabajo, el control social (...) *y negando, por lo tanto, con su actividad, las posibilidades emancipadoras del proyecto de la modernidad*, su intervención no privilegió la ampliación de los derechos sociales, sino que legitimó un dado patrón de relaciones sociales. (Parra, 2001: 242, cursivas nuestras)

Como puede observarse, la hipótesis del autor es que la orientación conservadora de la profesión se explica por su carácter antimoderno. La cuestión social es así remitida a la contradicción del capitalismo en su fase monopólica (diluyendo contradicciones otras que le antecedieron a este movimiento, y que fueron fundantes de las sociedades nuestroamericanas), pero a la vez es des-ligada de la Modernidad. Así la Modernidad no produce cuestión social, y el Trabajo Social no combate la cuestión social porque es antimoderno. Nuestra argumentación como pudo leerse va precisamente en la dirección contraria.

Sin embargo, es preciso aclarar, que incluso dentro del mismo enfoque histórico-crítico, y sobre todo en los últimos años, existe una toma de conciencia del estado del arte de este debate, y posiciones diferenciadas. Esto se puede visualizar en la

siguiente cita:

“El análisis sobre las particularidades de la “cuestión social” en la actualidad, ha constituido un importante espacio de discusión en las ciencias sociales en general, y en el Trabajo Social en particular. Además de la presencia de autores como Castel (1997) o Rosanvallon (1995), en América Latina han surgido aportes desde el Trabajo Social que problematizan y plantean otras formas de interpretar la 'cuestión social'.” (Mallardi, Rossi, 2010: 173)

Los autores identifican como principales tensiones en la discusión, el reconocimiento o no de la existencia de una nueva “cuestión social” (al que ya aludiera Rozas Pagaza, 2004); y el carácter constitutivo o no de la cuestión social en relación con el capitalismo. Pero, si bien estos autores reconocen el campo de debates, siguen sosteniendo con coherencia epistemológica, la visión determinista de cuestión social, tal como se observa en el texto citado, donde inmediatamente después de afirmar la existencia del debate, toman partido por el posicionamiento de Netto:

“Una primera definición que consideramos importante citar es elaborada por Netto, donde claramente plantea, por un lado, a la “cuestión social” como constitutiva de la sociedad capitalista, y, por el otro, la dimensión política y conflictiva que la constituye además de los procesos de pauperización que le dan origen. Al respecto, el autor sostiene que la “cuestión social” es entendida como 'el conjunto de problemas económicos, sociales, políticos, culturales e ideológicos que delimitan la emergencia de la clase obrera como sujeto socio-político en el marco de la sociedad burguesa' (Netto, 2003a)” (Mallardi, Rossi, 2010: 173)

Esta noción de cuestión social es la que entonces, desde la década del noventa a la actualidad el enfoque histórico-crítico sigue sosteniendo, afirmando la emergencia de la cuestión social en el capitalismo del siglo XVIII que, desde esta visión, tiene una continuidad donde las diferencias entre las realidades de los obreros de fines de siglo XIX y los trabajadores actuales son epifenoménicas.

En síntesis, las definiciones de carácter determinista de la cuestión social, retomadas en la literatura del Trabajo Social por autores de la corriente marxista brasilera y argentina (Netto, Iamamoto, Parra) rescatan la noción de Modernidad

en su aspecto emancipador, y entienden que los fracasos de nuestra profesión por lograr la ampliación de derechos sociales se vinculan con la deuda que ésta tiene con el proyecto moderno inacabado.

Nuestra posición en torno a los alcances de la noción de cuestión social se inscribe en otras genealogías. Particularmente, los enfoques posestructurales que afirman la dimensión constitutiva y no epifenoménica de la política, como las perspectivas críticas a la modernidad colonial, que ubican en la conquista de América y no en la Revolución Industrial, el momento de configuración de un sistema capitalista, moderno y colonial que estructuró la contradicción “civilización- barbarie” como tensión primera para nuestra tierra.

Sabemos que la cuestión social no remite sólo a las condiciones materiales de vida, sino a la capacidad insurgente de los sectores postergados. No hay cuestión social sin conflicto social. Así el colonialismo de ayer y la colonialidad de hoy generan un movimiento descolonial de resistencia y de construcción de proyectos libertarios. En estos días, la ofensiva del capital instrumentada a través de despidos masivos, está generando un movimiento de rechazo y organización que se expresa en conflictos, reclamos y protesta social.

Las apreciaciones arriba expuestas indican que la cuestión social en nuestro territorio antecede a la emergencia de la clase proletaria, y que a la fecha se manifiesta con altos grados de complejidad. Es por esto que, así como hemos explorado la concepción determinista de cuestión social como contradicción capital/trabajo, en este párrafo quisiéramos sintetizar algunas reflexiones que, desde el giro descolonial y el latinoamericanismo, nos surgen, en relación al tema. El pensamiento crítico a la Modernidad remite a una situación (signada por prácticas emancipadoras de las ataduras coloniales) y a un discurso propio, que se revela contra la división internacional del trabajo intelectual, donde el tercer mundo producía prácticas culturales, y el primer mundo las herramientas conceptuales conformadas por la razón moderna para poder investigar y explicar/comprender esas culturas marginales. Creemos entonces que la noción de cuestión social debe ser resemantizada desde un pensar situado, que la noción de Modernidad debe ser deconstruida para desmitificar su esencia progresista y emancipadora, reconociendo el disciplinamiento, la homogeneización cultural y la

exclusión de lo Otro como diferente, en tanto constitutivas del proyecto moderno. ¿Qué implicancias tiene entonces el análisis de la cuestión social desde este enfoque? En principio reconocer el rebasamiento de lo económico por lo político. Y en segundo término avanzar en la redefinición de los actores implicados en la cuestión social. Entender la primacía de lo político sobre lo económico (Laclau y Mouffe, 2004), implica en términos de repensar la cuestión social, resignificarla no como la expresión de una contradicción económica, sino como la emergencia de un conflicto político. Creemos que una crítica al determinismo económico marxista es solidaria con un repaso por la historia de las luchas latinoamericanas por la emancipación, tanto las pasadas como las presentes. En este sentido, la política ya no sería una manifestación superestructural de una base económico material. El movimiento de las clases sociales, su pasaje de ser clases en sí a ser clases para sí, no es un recorrido garantizado por la predestinación de la clase proletaria a ser sujeto histórico. Es una construcción discursiva y material propiciada por el resurgimiento del factor político, apuntalado por la participación popular, las expresiones de organización que precedieron al surgimiento de gobiernos populares, y el movimiento instituyente donde aquello que se hacía de forma paralela o antagónica al Estado neoliberal, luego, en muchos casos, se recuperó e instituyó como política pública. En este marco la cuestión social forzosamente debe ser repensada. Si se agota en la contradicción capital trabajo, entonces se agota en el determinismo económico, o al menos ve su única fuente y génesis ahí. Intentamos plantear otro recorrido que no elimina esta contradicción de la conceptualización, sino que invierte los términos. En este punto queremos recordar las reflexiones de De Sousa Santos (2006), en relación con la dicotomía estructura- acción propia de la sociología. Frente al problema respecto de qué es lo que funda la sociedad y sus problemas, y el peso específico que atribuimos a los factores estructurales o a los subjetivos, el autor remarca la necesidad de salir de ese círculo de pobre capacidad heurística para pensar la problemática actual del países del Sur, y plantear el problema en términos de *subjetividades rebeldes* o *subjetividades conformistas*. Se puede priorizar el peso de la estructura económica-política-social, o el carácter discursivo, simbólico, cultural e instituyente de los actores. Pero la diferencia central se apoya en la elección por

propiciar subjetividades rebeldes: la capacidad abierta a la acción y a la transformación. Una crítica que inicia, se sustenta y acaba en los factores estructurales económicos, puede derivar en un posicionamiento desmovilizante, en tanto los determinantes estructurales no son pasibles de ser modificados por la participación social y política que “crecen desde el pie”. Y es complejo desde nuestra perspectiva, ya que sin sujetos y sin rebeldía no hay transformaciones. Esto es, desde nuestro punto de vista, la inversión de los términos economía y política: no el desconocimiento de los factores estructurales, sino el interés de ver tanto en nuestra historia como en nuestro presente, cómo los movimientos liberacionistas y populares, pudieron revertir situaciones estructurales haciendo uso de una tradición de rebeldía, de confrontación, y de construcción, donde lo Otro, lo abyecto, lo dejado de lado, se configura como actor político para definir su presente y su futuro.

Respecto del lugar de los sujetos en el marco de la cuestión social y el conflicto, queremos remarcar dos ideas: la necesidad de problematizar los intereses de los actores, evitando lecturas lineales (donde las organizaciones gremiales siempre estarían con los intereses proletarios, y el Estado siempre respondería a los intereses de la burguesía), y reconociendo la emergencia de nuevos actores sociales que con su sola presencia en la agenda social hacen estallar la noción acotada de cuestión social como contradicción capital/trabajo. Es el caso entre otros de las organizaciones de género, las luchas por legislar y accionar en pos de la erradicación de la violencia contra la mujer y la trata de mujeres para explotación sexual, los derechos en el parto, etc. Por otra parte podemos enunciar los procesos desencadenados por las minorías sexuales, y el logro de la sanción de la Ley de Matrimonio Civil n° 26.618, (conocida como Ley de Matrimonio Igualitario), que nos muestran la emergencia de organizaciones *trans*, que disputan políticamente poder, en este caso poder de elección y de acceso a legislaciones que los contemplen. La lucha de los pueblos originarios tampoco puede agotarse en una lectura de clase, implica una serie de reconocimientos culturales- ancestrales y cuestionamientos a las instituciones de la Modernidad y el Capitalismo, que rebasa por mucho los reclamos del proletariado. Las disputas y avances en materia de salud mental, los procesos de desmanicomialización, que

tienden a cuestionar el modelo médico hegemónico y propician una nueva perspectiva de entender la locura, la medicalización, y la cotidianeidad de las personas con padecimiento psíquico, demuestran nuevamente la transversalidad de la cuestión social, donde la pertenencia a una clase no es el único indicador a tener en cuenta. “La fuerza de la teorización postcolonial (tanto como otras prácticas teóricas en el campo del discurso de las “minorías”) reside en su capacidad para una transformación epistemológica como también social y cultural.” (Mignolo, 1995: 18) Mas allá del carácter de derecho liberal (legislación relativa al matrimonio igualitario, a la interrupción voluntaria del embarazo, etc.) o social (asignación universal por hijo, retención a las exportaciones) que se haya instituido como horizonte de estas luchas que configuran la cuestión social, un factor es común a todas: la herramienta de la política (entendida en sentido amplio, como espacio público de disputa donde se construye identidad, organización y se confronta en pos de instituir -o preservar- derechos y proteger intereses) como canal que modela y materializa, configurándose como forma y contenido de los fenómenos que expresan la cuestión social.

El Trabajo Social no encuentra su campo privilegiado de intervención en las mediaciones y conflictos entre la clase trabajadora y el sector empresarial (conflictos que expresan directamente la cuestión social como contradicción capital/ trabajo) en tanto los mecanismos institucionales y los de protesta social por los cuales se viabiliza esta lucha no están en general vinculados con los espacios de actuación profesional. Si observamos los sujetos con los cuales el Trabajo Social actual interviene, nos encontramos con sectores en muchos casos excluidos del mundo del trabajo formal. Una porción importante de los mismos son alcanzados por políticas públicas de corte masivo (como la Asignación Universal por Hijo¹⁵², la inclusión al sistema de salud y educativo, programas

¹⁵² El Decreto N° 1.602/09 creó la Asignación Universal por Hijo para Protección Social, incluyendo en el Régimen de Asignaciones Familiares instituido por la Ley N° 24.714 a los grupos familiares no alcanzados por las mismas, en la medida que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal. Por el Decreto N° 446/11 se creó la Asignación por Embarazo para Protección Social con el objeto de darle cobertura a las mujeres embarazadas que se encuentran en similares condiciones a quienes acceden a la Asignación Universal por Hijo para Protección Social.

como Conectar Igualdad¹⁵³) y otros por programas más acotados (como los habitacionales, programas para jóvenes, etc.). Más allá de su acceso a estos sistemas de solidaridad social, las condiciones de vida siguen alejadas de los cánones mínimos para un desarrollo pleno y digno. Este margen no cubierto es el suelo del que emergen gran parte de las intervenciones del Trabajo Social. Muchas de éstas implican una definición por parte de las instituciones del Estado que detectan una situación de vulneración (niños en situación de calle, jóvenes en conflicto con la ley, denuncias de maltrato, deserción escolar, etc.), es decir que no siempre es el sujeto que demanda nuestra intervención, sino que en una gran cantidad de casos nuestra presencia no fue deseada ni solicitada por la familia en situación de exclusión. Ahora bien: ¿quiénes son estos sujetos que no disputan mejoras salariales, ni se asocian a colectivos que se identifican en pos de un derecho a reclamar (como eran los nuevos actores sociales)? ¿Tienen algo que ver con la cuestión social? Vemos entonces la desinteligencia de abonar a un concepto de cuestión social que precisamente deja por fuera a una parte importante de los sujetos con los que trabajamos y que olvida, tal como lo precisa Carballada, que la Modernidad, configura los problemas sociales como fenómenos individuales, responsabilizando al sujeto por su presente y su futuro, y des-historizando y des-culturizando los procesos de desintegración social y constitución de lo Otro.

Tal como afirmáramos en Hermida y Meschini (2012a) creemos nuevamente que aquí las categorías que permiten la salida a estas aporías son las de política e identidad. Política en tanto muchas de las políticas públicas masivas son definiciones políticas, de redireccionamiento de la renta, en donde los recursos del Estado son invertidos en mejorar la situación de determinados sectores sociales, favoreciendo a su vez un consumo interno que impacta en el sistema productivo. Esta situación, que sustituye la largas colas de personas inscribiéndose para ser beneficiarias de programas enlatados, por familias que reconocen su derecho a un acceso básico a un ingreso mínimo, sin necesidad de que medie un informe o

¹⁵³ El Decreto N° 459/10 dispuso la creación del Programa ConectarIgualdad.com.ar, destinado a proporcionar una computadora a los alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de institutos de formación docente con el fin de capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y elaborar propuestas educativas que favorezcan la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

diagnóstico social no implica “sacarle el trabajo a los Trabajadores Sociales”. Implica obligar al colectivo profesional a repensar su intervención, alejarse de las concepciones tradicionales de la actuación profesional como prestación de servicios para ajustar a desadaptados, y entenderla en términos de participación activa en la política pública, en la configuración de subjetividades rebeldes¹⁵⁴. El campo de intervención profesional que se abre en relación a la articulación con movimientos sociales de diversa índole es un ejemplo de estas nuevas lógicas.

4. Los discursos marxistas en la formación en Trabajo Social

Consignaremos algunos de los hallazgos del trabajo de campo, que permiten ver cómo opera la circulación de las teorías marxistas en la formación, en lo que remite al Estado, el Poder y la Política. Tomaremos ciertos elementos del análisis de los programas, las entrevistas a docentes y las encuestas a estudiantes.

4.1 Prosa marxiana y marxista en la bibliografía de los programas

Uno de nuestros supuestos iniciales infería que la obra de Marx tenía un peso específico relevante en el curriculum de Trabajo Social. Pues bien, esta hipótesis ha sido refutada. Si bien es probable que en otras asignaturas esté incluido este autor con algunas referencias más (por ejemplo en asignaturas como Sociología, que aquí no han sido tomadas, salvo el caso de Sociología Política de la UNPSJB e Introducción a la Teoría Social de la UNLP que sin ser Sociología tiene un muchos puntos comunes), vemos que en las materias que abordan el problema del Estado y lo Político, su frecuencia es llamativamente baja.

Un primer dato es que sólo encontramos a Marx en tres de las seis carreras: UNC, UNPSJB y UNLP. Este hallazgo no se condice con los resultados de las encuestas a estudiantes, donde las referencias al marxismo son mayores. Creemos que una explicación, más allá de suponer la existencia de sus textos en otras asignaturas

¹⁵⁴ El aporte de la profesión a la emergencia de actores colectivos y subjetividades rebeldes, permite pensar un futuro no alienizante, una posibilidad de accionar que no está determinada por la estructura: “El futuro es una construcción que depende de las acciones, luchas y fuerzas relativas de los seres humanos en el presente. Las herramientas teóricas heredadas del marxismo, en este contexto, todavía tienen mucho que aportarnos a la comprensión y crítica de las relaciones de producción capitalistas, pero poco nos pueden decir sobre el diseño del futuro.” (Lander, 2006:229)

que no figuran en nuestro *corpus*, se puede encontrar en otro de los supuestos de nuestra investigación, que afirma que a las aulas de Trabajo Social no llega un abordaje marxiano (de la obra de Marx) sino la propuesta de determinadas lecturas del marxismo, particularmente la que realiza el denominado enfoque histórico-crítico. De hecho en los textos de Trabajo Social ubicados en este *corpus* hay una cantidad considerable que pertenece a este enfoque. Sin embargo no figura ninguna referencia bibliográfica a Lukács, la supuesta referencia obligada de la línea histórico-crítica. Podemos decir que la ausencia de presentación de la fuente epistémica en la que se basan es llamativa.

Precisando estos datos, vemos que dentro de las perspectivas marxistas, observamos nueve textos, uno de Faleiros y los ocho restantes del enfoque histórico-crítico, de los cuales cinco pertenecen a la academia brasileña (con tres textos de Netto uno de De Acevedo Mathis y otro de Pastorini), dos de Montañó (uruguayo) y uno en co-autoría de Borgiaanni y Montañó. No hay textos argentinos de este enfoque. Este dato es preocupante, en tanto nos permite observar que cuando se trata de analizar el Estado, el Poder y la Política, desde nuestra disciplina y desde este enfoque, ninguno de los autores escribe desde o sobre Argentina y sus peculiaridades. Sí es cierto que, vinculados (sobre todo en la década de los noventa y principios de la década pasada) con este enfoque, encontramos los textos de Margarita Rozas Pagaza y de otros colegas que problematizaron lo que se dio en llamar el proyecto ético-político. Sin remitir a esta autora de forma llana y directa con el marxismo, si observamos un uso dinámico de muchas de las herramientas conceptuales de este enfoque para analizar la historia del Estado y sus políticas de intervención en nuestro país. Pero es dable aclarar que el mayor cúmulo de obras de Trabajo Social presente en la bibliografía analizada se vincula con lo que hemos denominado el enfoque de derechos y que caracterizaremos más adelante.

El otro supuesto que afirma la invisibilización de otros marxismos, se refrenda con la ausencia constatada de textos de otras escuelas marxistas como la frankfurtiana, la francesa (Althusser) o la italiana (Gramsci, Negri).

Así, respecto de la obra de Marx y de los marxismos, hemos podido visualizar una presencia menos destacada de la inferida en nuestros supuestos, respecto de la

obra marxiana propiamente dicha, así como una ausencia que sí supimos inferir, de un conglomerado de autores marxistas del siglo XX y XXI. Las referencias a Marx en la bibliografía analizada fueron solo siete (de un total de cuatrocientos cuarenta y ocho textos), y a Lenin dos. También pudimos constatar la mínima alusión al marxismo frankfurtiano así como la ausencia, en el *corpus* relevado, del marxismo occidental europeo (con nula presencia de Althusser y Lukács, e ínfima de Gramsci). Tampoco hubo mención alguna a posmarxistas contemporáneos, como Negri, ni al posmarxismo de inspiración gramsciana de Laclau. Sólo hay una referencia a Hobsbawm.

Por su parte, recuperando aspectos trabajados en el capítulo III en relación con el análisis de los programas de las asignaturas, podemos decir que la semántica marxista tuvo un lugar mucho más reducido que el esperado en los programas, habiendo alusiones pero de muy baja frecuencia a los términos de clase social (que apareció solo dos veces) y capitalismo en tres ocasiones. En términos bibliográficos hemos referenciado la baja frecuencia de textos de esta perspectiva, salvo una presencia algo más significativa de la línea del enfoque histórico-crítico en Trabajo Social. Sin embargo cuando crucemos estos datos con los resultados que emergen del análisis del trabajo de campo con los docentes y estudiantes, vemos que la presencia del discurso marxista es algo más recurrente, lo que nos pone en situación de elaborar algunas hipótesis. Podríamos decir que el contenido del marxismo se enseña en otras asignaturas que aquí no tomamos, particularmente en las de las áreas denominadas específicas, es decir las de Trabajo Social. Pero lo cierto es que en las entrevistas a los docentes de las asignaturas cuyos programas analizamos, emerge con fuerza el discurso marxista (en muchos casos para realizar una crítica a la relectura del enfoque histórico-crítico, en otros casos para refrendarlo). Lo llamativo es que la prosa marxiana y de los autores marxistas destacados del siglo XX (Lenin, Gramsci, Mao Tse Tung, Lukács, Althusser, Poulantzas, Negri, entre otros tantos) son ínfimas.

4.2 Discursos de los docentes: el marxismo que cierra, el marxismo que abre.

Un debate al que abonaron las entrevistas, y al que nos pareció importante aludir, es el relativo al marxismo, o mejor a los marxismos, las distintas perspectivas que

esta corriente dio a luz, y la potencialidad de estos enfoques para el ejercicio del Trabajo Social. De esta constelación de tensiones, intentaremos visibilizar una, la que remite a lo que hemos definido como “los marxismos que cierran” y “los marxismos que abren”. Esta distinción emerge del análisis de los testimonios de los docentes. Los primeros aludirían a concepciones que son significadas por sus críticos como ortodoxas, cerradas, dogmáticas. También utilizan metáforas como la de la ausencia de un Marx vivo. Otros centran su crítica en cuestiones vinculadas a la Modernidad y la necesidad de un pensar situado que revise el sesgo moderno colonial presente en mayor o menor medida en grandes teorías europeas de la Ilustración. Y también hay dudas respecto al potencial de estas teorías para interpelar la realidad en términos de generar u orientar intervenciones concretas. Como es de suponer ninguno de los entrevistados se autodefinió asumiendo este tipo de caracterizaciones. Sí es posible observar en varios de los testimonios, una postura que reivindica la pertinencia de lo crítico a un solo enfoque, y la mirada desconfiada a las perspectivas que hacen uso de teorías que no repliquen de forma directa la letra marxiana.

Los “marxismos que abren” se vincularían a aquellas posiciones que, reivindicando el valor sustantivo de la prosa marxiana, y particularmente de su método, entendiendo la crítica como proceso y método dialéctico, y no como objetivación de verdades transhistóricas y transgeográficas, trazan puentes y diálogos que entendemos fecundos, con otras tradiciones. Así, encontramos pasajes que realizan una crítica a lo que en la voz de los entrevistados es visualizado como “marxismo ortodoxo”:

“Yo en el doctorado tuve un seminario sobre Marx y la verdad es que aprendí mucho más de Marx en un doctorado en ciencias sociales leyendo El Capital, que leyendo aquí lecturas que se agarran de “un” planteo de Marx... Hay muchas discusiones para dar. Cómo investigaba Marx. Marx no investigaba leyéndose a sí mismo. Marx leía a todos. Decía: esto que acabo de decir, tengo que encontrar algo empírico. Iba a la biblioteca y miraba los balances comerciales de Gran Bretaña. Me enseñaron así a leer El Capital en el doctorado, y fue muy bueno, y así uno adora mucho más a Marx con este tipo de trabajo. Personalmente te digo, con terrible sinceridad, como diría Arlt..., porque igual el tipo, cuando el tipo escribe esas dos carillas sobre, “la extraña cuestión que pasa cuando esto ya no es esto, sino algo fetichizado” cuando él escribe esas cosas, es un

escritor fascinante, y cuando después desarrolla sus tareas de investigación, mejor todavía.” (UNLP E10)

En esta cita transcripta se pudo leer cierta crítica no al marxismo sino a ciertas mediaciones conceptuales y también didácticas que generan un proceso de empobrecimiento de los aportes del autor. Este entrevistado, que hubo cursado un posgrado en Trabajo Social de orientación marxista, entiende que aprendió más de Marx por fuera de ese dispositivo, en otros seminarios de posgrado en ciencias sociales. Contrapone un Marx vivo y sugerente a otro mecanizado, que fue el recibido en el marco de los debates del Trabajo Social en la década del noventa:

“Yo creo que estamos categorialmente.... habría que historizarlo un poco más... pero creo que cierta forma como fue leído los aportes de ciertas corrientes de pensamiento europeas (léase Althusser) respecto a Estado y demás, fue derivado en un tipo de construcción teórica en torno al Estado, las políticas públicas, poder, de una forma bastante mecanicista, que eso no lo encontrás en Marx, lo encontrás en la historia de Marx, pero en Marx por lo menos en mi punto de vista no, no tenía esta cuestión tan esquemática, tan cuadrada... Pero creo que sí que tuvo mucha efectividad en los noventa. Pero hay un problema grave en sólo quedarnos en que el Estado es representante de la clase capitalista y las políticas públicas son el instrumento... y no hay nada ahí, no hay agencia, no hay resistencia, lecturas muy maniqueístas que para mí están empobreciendo mucho las discusiones” (UNLP E10)

Respecto de los marxismos que abren, observamos el recupero y la distinción que el mismo entrevistado realiza de la obra de Yamamoto y sus diferencias con la de otros autores de su mismo enfoque:

“Netto, Yamamoto y Martinelli no son lo mismo ellos. Cada uno tiene perspectivas dentro del campo distintas, con posibilidades de discusión o producción distintas más allá del posicionamiento teórico-político. Encuentro en Netto el tipo más ortodoxo de todos, donde nos dijo que Mao y Gramsci lo único que han hecho es vulgarizar el marxismo, que desde adentro de la cárcel no se puede producir teoría... entonces... complicado... complicado, insisto. Imaginate todos nosotros.... Son tipos complejos en el sentido que tienen esta perspectiva pero a la vez reconocen que hay que trabajar con mediaciones. ¿Y cómo hacer para mediar una perspectiva tan fuerte, tan abstracta si querés, con cuestiones concretas de lo que está pasando en un barrio? Sin caer en lo que ellos denominan,... ¡el eclecticismo! Y bueno ya han desarrollado una segunda generación mucho más ortodoxa que ellos, como Montaña, Yolanda Guerra, etc., y otro que no... Mi

expectativa es seguir dialogando con ellos, pero... Y bueno, Iamamoto es la que me resultó más interesante, ella mostró las diferencias entre ellos, nunca se mostró como un bloque monolítico, reconocía incluso que muchos brasileiros estaban tratando de venir a la Argentina a discutir un poco más de Estado o de políticas públicas porque hacen agua en discusiones más concretas, como que reconocía algunas cuestiones.” (UNLP E10)

Otro docente, que reconoce su adscripción a una serie de herramientas del marxismo, explicita cómo hace dialogar las mismas con otras perspectivas de corte posestructural:

“Yo por ejemplo adscribo al marxismo en el sentido que me parece que es una herramienta teórica fundamental, creo que es un punto de partida, pero no agota las posibilidades de interpretación. Por eso tampoco adscribo a las teorías de Laclau completamente. Me parece que le falta el reconocimiento de que hay condiciones objetivas, observables, materiales. No son meras construcciones solamente. Pero creo que hay aportes muy interesantes para hacer ahí. Sobre todo la importancia de lo político como lugar de construcción, lo que pasa es que esa construcción de lo político está hecha sobre un margen fuertemente determinado objetivamente. Somos eclécticos.” (UNLP E11)

En la siguiente cita, a partir del comentario sobre la obra de Poulantzas, vemos cómo este docente, desde un posicionamiento de clara pertenencia marxista, ofrece una mirada dinámica y abierta para pensar el Estado:

“Recuperamos a Marx, Gramsci, pero fundamentalmente traemos a la discusión un texto que fue criticado, no por los estudiantes, pero muy discutido al interior del equipo, que es el texto de Poulantzas, que es de los sesenta. Me parecía interesante traerlo en este contexto, para que los estudiantes comiencen a discutir que hablar de Estado es hablar de lucha de clases. Poulantzas trae la discusión del Estado como totalidad, pero totalidad diversa. Y hace un análisis de clase a partir de deconstruir esta cuestión de funciones como abstracciones de una institucionalidad, que se autorregula. Introduce la lucha de clases al interior de la administración, la gestión. A los estudiantes les permite discutir algo que ... si enfatizamos mucho esta mirada más ortodoxa, pensar el Estado como totalidad, también es como una cuestión... Porque si el Estado y las políticas públicas son reproductoras de fuerza de trabajo es control social, entonces ¿qué hacemos acá? La dimensión política que queremos levantar es presentarles estos condicionantes que tienen que ver con la concentración de poder y recursos, pero que es una totalidad que al mismo tiempo es una unidad diversa. Empiezan a ver que aun condicionados, hay

posibilidades de definir. De construir y aportar a procesos más amplios.” (UNLa E9)

El siguiente pasaje nos suscitó un especial interés. Nos referimos a la explicitación del proceso de cambio e interpelación teórica que uno de los docentes comparte. Estas líneas nos hablan de la importancia de recordar que los posicionamientos epistemológicos son condensaciones complejas, contradictorias e históricas (en términos políticos y subjetivos) que no pueden ser reificadas como definiciones perennes, sino que son tendencias de sujetos vivos, y por lo tanto interpelables, donde algunos aspectos tienden a permanecer, y otros a modificarse, sabiendo que lo único que tiene la garantía de la inmutabilidad es lo inerte. Así encontramos un marxismo que se revisa, que se abre a la contrastación de otras potentes herramientas de pensar:

“Yo no sé si tengo una concepción tan definida en estos momentos. He seguido las líneas marxistas de la política social. En estos momentos como estoy en plena ebullición con otros autores [decoloniales] estoy revisando eso... Pienso que hay que revisar esas concepciones. (...) Me ha interesado mucho el pensamiento que ha trabajado Lo Vuolo. (...) Alejandra Pastorini, ella desde el marxismo hace una crítica al marxismo. Ella plantea esta cuestión de considerar a la política social como una unidad dialéctica, es una política social, una política económica, una política política valga la redundancia. Hace una crítica a la mirada más marxista tradicional de la política social que plantea que la política social ha sido una conquista de la clase trabajadora simplemente (...) Ella habla de las concesiones mutuas, concesión y conquista de ambos lados.” (UNCa, E12)

Uno de los puntos que fue problematizado, es el potencial presente o ausente, de algunas teorías (particularmente del enfoque histórico-crítico) para la intervención. A su vez vuelve a aparecer el rescate diferenciado de la obra de Iamamoto respecto de otros autores de esta corriente:

“En el ejercicio de la profesión pasa lo mismo. Si alguien tiene un abordaje sistémico en familia no te va a llamar la atención. No sé cómo sería el abordaje desde la línea más crítica. No he visto nada sistematizado específicamente con familia. Por ejemplo. Por ahí es parte de mi ignorancia, y no conozco... Sí conozco intervenciones más gestálticas. Me refiero a eso. Nadie puede ignorar las grandes teorías. Acá las vemos. Te digo sinceramente cuál es mi posición. Leo muchas veces colegas brasileños y me pregunto ¿dónde trabajaron? Veo la propuesta pero no veo cómo se concreta eso en el campo. Nosotros tenemos estudiantes de una u otra posición. Se van de acá con la misma

posición con la vinieron. Son marcadas las diferencias. Y vuelven pensando en con qué herramientas pueden trabajar. Eso se convierte en un debate con los graduados por ejemplo. A mí me gusta muchísimo Marilda Yamamoto por ejemplo. Pero leo otros y me resulta complicado como se llevaría eso a la práctica, en organizaciones como las que tenemos nosotros, no sé si son iguales.” (UNLa E8)

Otra lectura que problematiza la mirada de cierto marxismo para leer la realidad, en este caso en términos de historia política de nuestro país, es el que a continuación transcribimos:

“Cuando uno escucha que los marxistas critican al peronismo por burgués, me parece que ahí entra en coalición el desconocimiento de lo que significa el peronismo, por la complejidad que tiene y por el dogmatismo que se tiene de leer procesos que han pasado en América Latina en los siglos XIX y XX con categorías que han pasado en Europa en el siglo XVIII. Me parece que hay un error teórico intelectual que hace que te lleve a una crítica que no da cuenta de los procesos que han sucedido.” (UNaM E4)

4.3 Inscripciones del marxismo en los discursos de los estudiantes

Hemos referido respecto de la semántica marxista, que la misma tuvo un lugar mucho más reducido que el esperado en los programas, habiendo alusiones pero de muy baja frecuencia a los términos de clase social (que apareció solo dos veces) y capitalismo en tres ocasiones. En términos bibliográficos también hemos aludido en párrafos anteriores a la baja frecuencia de textos de esta perspectiva, salvo una presencia algo más significativa de la línea del enfoque histórico-crítico en Trabajo Social. Sin embargo cuando cruzamos estos datos con los resultados que emergen del análisis del trabajo de campo con los docentes y estudiantes, vemos que la presencia del discurso marxista es algo más recurrente.

Ya hemos referido que no pudieron detectarse discursos unánimes que dieran cuenta de forma acabada de un tema o abordaje. Antes bien, la nota común fue la de la complejidad, los cruzamientos, las alusiones asociadas a tradiciones diferenciadas. Tampoco pudieron observarse tendencias indiscutidas que permitan caracterizar de forma concluyente un perfil para cada una de las unidades académicas relevadas, o para cada claustro consultado.

Respecto de los estudiantes y la influencia de los aportes de Marx y los marxismos en sus reflexiones en torno al Estado, el Poder y lo Político, una

primera apreciación a hacer, es que la frecuencia de esta impronta fue mucho menor a la inferida en nuestras hipótesis iniciales. Sobre los contenidos que los estudiantes asociaron al Poder, por ejemplo, encontramos que algunos tomaron como referencia nociones asociadas al marxismo, como proletariado, bloque hegemónico, o clases, pero la gran mayoría aludieron a términos como el de agente u otras nociones de la teoría de campos de Bourdieu, que aparece a la hora de referirse al poder. En relación a la Política, las alusiones marxistas son prácticamente inexistentes. Sin embargo, respecto de la pregunta que pedía explicitar contenidos asociados al Estado, hubo una unidad académica donde se observó una mayor frecuencia de la terminología del materialismo histórico. Así, mientras en la UnaM, la UNPSJB, la UNCa y la UNLa, llamó la atención la ausencia (o frecuencia mínima) de categorías de la tradición marxista (salvo la mención al concepto “cuestión social” o “hegemonía”, u otros términos asociados pero que aparecen con frecuencia de uno), y en tanto en la UNC se ubicaron escasas referencias a conceptos vinculados al marxismo, en la UNLP, de catorce respuestas positivas sobre este tema, once se asociaron a este enfoque: *“comité de la burguesía, estado = gobierno, lugar de consenso y coerción”, “conflicto de clases”, “contradicción capital trabajo”, “comité ejecutivo de la burguesía”, “lucha política”, “estado desde la perspectiva marxista, como un estado capitalista vinculado a las relaciones de dominación y explotación de las clases subalternas”, “formación económico social, sistema de producción, clases sociales”, “aparatos del estado”, “cuestión social”, “estado burgués”, “lucha de clases”, “mecanismos ideológicos y represivos” “aparatos” “hegemonía”*.

Por otra parte, llamaron la atención una serie de testimonios de estudiantes que, en diversos puntos de la encuesta remitieron a visiones que caracterizan al Estado como reproductor del orden, mientras que en otros refirieron a concepciones opuestas, o contradictorias con esos presupuestos.

Ampliaremos estos puntos, y el peso relativo de la semántica marxista en relación con otros enfoques en los capítulos que siguen, donde profundizaremos el análisis de los estudiantes sobre lo político (Capítulo VII), sobre el Poder (Capítulo IX) y sobre el Estado (Capítulo X), así como en el último capítulo (XI) que propone una síntesis de estas tres categorías en la conformación de discursos emergentes sobre

lo político y el Trabajo Social en la formación.

5. A modo de cierre: impresiones sobre los trazos del discurso marxista en Trabajo Social.

Tal como hemos analizado, diversas perspectivas han mantenido vivo el debate sobre lo político desde el siglo XVI hasta nuestros días. El materialismo histórico ha calado hondo en la teoría social del siglo XX demarcando a la política en una superestructura, dependiente de la economía, y al poder como resultado de la apropiación de los medios de producción por parte de una clase dominante. Ésta se adjudica la legalidad a través del Estado burgués con su prerrogativa del uso de la fuerza. Esta visión, presente en el Trabajo Social, reconoce que vivimos en una sociedad capitalista, y que es esta estructura económica la que rige la política desde un Estado que reproduce la desigualdad, incluso (o de forma privilegiada) a través de las herramientas de la política pública.

Hemos podido ver en algunos de los hallazgos del trabajo de campo recuperados en este capítulo, que se vinculan con las lecturas de Marx y los marxismos en Trabajo Social, que la circulación de la prosa marxiana está disciplinada por una serie de mecanismos de orden del discurso, que hacen que ciertas lecturas de Marx lleguen, y otras no. Hemos detectado que la presencia de los autores marxistas destacados del siglo XX (Lenin, Gramsci, Mao Tse Tung, Lukács, Althusser, Poulantzas, Negri, entre otros tantos) es nula o ínfima. ¿En referencia entonces a qué discursos marxistas se habla en las aulas de Trabajo Social? ¿Qué está sucediendo en el resto de las ciencias sociales en torno a los debates con y del marxismo? Sería interesante analizar, en futuros trabajos, la hipótesis de cierta posible colonización de una particular línea del marxismo en nuestra profesión, resignificada a partir del autodenominado enfoque histórico-crítico, tendencia que no se estaría registrando en otras disciplinas de las ciencias sociales. A este enunciado hipotético llegamos en tanto los textos de otras disciplinas que circulan en la formación, no están vinculados en ningún caso a la obra lukacsiana y menos aún a un diálogo interdisciplinar con las propuestas del Servicio Social brasileño de la línea de Netto. Si esto se comprobara, nos habilitaría a indagar otra hipótesis, relativa a una tendencia a la diversificación de enfoques conceptuales en

otras ciencias sociales, tendencia que en nuestra disciplina estaría menos desarrollada. Suponemos aquí que otras disciplinas hermanas organizan sus campos de docencia e investigación clarificando la existencia de distintos enfoques, sin arrogarse ninguno de ellos la pretensión de totalidad respecto de la disciplina en la que circulan, tendiendo a amplificarse y diversificarse la formación, más que a unificarse o reducirse a un solo enfoque. Esta diversificación en muchos casos se ha hecho eco de la recepción o construcción de líneas de análisis que (tomando muchas de ellas en su genealogías al marxismo, pero construyendo dialécticamente nuevas propuestas) se sistematizaron y adquirieron visibilidad en el siglo XXI. Pareciera que en nuestra profesión la tendencia iría a contracorriente, observando que particularmente en los espacios de enseñanza que conducen nuestros propios cuadros, y no en los de asignaturas que en su mayoría se estructuran a partir de docentes de otras disciplinas, la tendencia es a unificar el discurso en pos de una sublínea del marxismo, que en el concierto de las ciencias sociales, y en los debates de los movimientos populares más masivos o de mayor referencia, no es la más destacada.

En este marco, una última reflexión queremos introducir en relación con los discursos marxistas en Trabajo Social, que se deriva de la operación por medio de la cual se subsume el Trabajo Social crítico al enfoque histórico-crítico, afirmando que las otras propuestas contemporáneas en Trabajo Social no pueden ser designadas como críticas. Ya Matus (2012) nos advirtió sobre esta cuestión, afirmando que la criticidad no es posesión de ningún enfoque epistemológico¹⁵⁵. Tal como Conti y Meschini (2015) han sabido analizar, diversos autores del autodenominado enfoque histórico-crítico en Trabajo Social, aluden a la crítica como una señal identitaria, que definen tautológicamente, es decir que no alcanzan a definir, y por lo tanto, menos aún a promover.¹⁵⁶ Las notas que

¹⁵⁵ En relación con esta apreciación que se convierte en estrategia discursiva que connota como negativo todo pensamiento en la profesión que no sea marxista tildándolo de ecléctico o posmoderno, observamos otra categorización binaria que nos preocupa. Y es la de la distinción que propone Montaña entre el enfoque histórico-crítico y el denominado enfoque endogenista. Una crítica a esta distinción puede leerse en Hermida, Meschini, 2015a.

¹⁵⁶ Ejemplos de estas falencias son consignados en reproducciones textuales de autores de ese enfoque, (en donde se define lo crítico como el ejercicio de la crítica) y pueden encontrarse en

diferencian una teoría crítica de una teoría tradicional, tan claramente abordadas por Horkheimer, nos permiten precisar que la preocupación del pensamiento crítico no es única ni necesariamente de contenido, en el sentido de citar, eterna y mecánicamente a autores de determinada tradición, dogmatizándolos. Éste ejercicio se vincula más con la teoría tradicional, cuyo *modus operandi* es el de la contrastación de una teoría ya definida con una realidad contingente. Un verdadero ejercicio de la crítica sería el de intentar avizorar los mecanismos por los cuales éstos autores (y otros) supieron dar cuenta de las contradicciones de su tiempo (que no es necesariamente el nuestro). Así, la propuesta que autores marxistas de la teoría crítica frankfurtiana nos convoca a ejercer una dialéctica negativa, de elucidación de lo por-venir no existente a partir de lo existente, ¿podríamos pensar en un Trabajo Social crítico-otro, donde la propuesta no esté ya determinada sino que sea del orden de la invención crítica?

Pareciera que en la formación en Trabajo Social, la presencia de la voz de Marx aparece silenciada, distribuida, re-semantizada y ordenada por criterios que no se están poniendo en discusión. Una especie de secuestro epistémico que, desde nuestro punto de vista, empobrece los efectos discursivos y prácticos que una lectura crítica y situada de su obra y de sus sucesores podría ofrecer para nuestra disciplina.

el trabajo de Conti y Meschini (2015), así como un análisis de las consecuencias que este tipo de discursos circulares tienen en la formación de trabajo social.

Capítulo VI: Vida y Política: sujeciones, subjetividades e inmunización en el discurso biopolítico

Presentación

La relación vida- política es la tensión que estructura el pensamiento biopolítico. Sin embargo, los complejos cruces que suponen estas dos instancias vienen siendo tematizados desde la filosofía de la Antigua Grecia. Ya hemos visto con Borón (1999) cómo la Teoría Política Clásica, configuraba un particular cruce entre vida y política, siendo la preocupación por la reflexión sobre el Estado y lo político, una discusión sobre la buena vida, sobre la vida en común, donde política y moral no se escindían. A su vez, en la Teoría Política Moderna, particularmente en el aporte de los contractualistas, la tensión que estructura el contrato social es la de inclusión y exclusión de la vida individual en la vida común. La vida es con y contra otros. Nos necesitamos unos a otros, pero a la vez necesitamos protegernos los unos de los otros. Así, el debate es sobre la cuota “de vida libre” que el ciudadano está dispuesto a entregar para hacerse de su cuota de “vida protegida” por parte del Estado. Básicamente la discusión a lo largo de la historia del pensamiento político, está en el hecho de si la política es un proceso artificial o constitutivo de la vida humana, buscando clarificar qué tipo de relación une a estos dos términos que en este apartado queremos problematizar.

Desde nuestra visión, sin desconocer el papel sustantivo del pensamiento foucaultiano en las discusiones biopolíticas, queremos comentar y poner en valor los aportes del filósofo italiano contemporáneo Roberto Esposito, glosando una serie de reflexiones en torno a los efectos discursivos que su propuesta puede tener para el Trabajo Social. Será tarea de este capítulo analizar algunos discursos sobre la relación entre vida y política, construir algunos puentes sobre este debate para el Trabajo Social, y exponer la presencia y ausencia de estos enfoques biopolíticos en la formación en Trabajo Social en la actualidad.

1. Los enfoques biopolíticos: vida, poder y política

El concepto de biopolítica es polisémico y complejo, tal como hemos intentado

analizar en diversos artículos (Hermida 2010, 2011, 2012). Ha sido atravesado por distintas tradiciones epistemológicas, convertido en teoría, paradigma, resemantizado en diversos momentos, y rico en producciones que se referencian en gran medida por la producción foucaultiana que relanzó esta categoría en la década de 1970. La problemática relación entre vida y poder es la que le imprime dinámica, generando distintas resoluciones al problema que comporta este vínculo.

Foucault plantea que el poder sobre la vida se desarrolló desde el siglo XVII principalmente a partir de dos polos imbricados: la *anatomopolítica del cuerpo humano* y la *biopolítica de la población*. El primero:

“...fue centrado en el cuerpo como máquina: su adiestramiento, el aumento de sus aptitudes, la extorsión de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característicos de las disciplinas.” (Foucault, 2009: 131)

Respecto del segundo polo, cuyo surgimiento es sobre la mitad del siglo XVIII, plantea que “se centró en el cuerpo-especie, en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad.” (Foucault, 2009:132) ¿Cuál es la novedad de esta biopolítica que por un lado individualiza y controla los cuerpos, y por otro controla las tendencias poblacionales, configurando perfiles demográficos pero también sociales, culturales y políticos? El giro es el traspaso del eje de la muerte al de la vida como espacio de ejercicio del poder. Esta tecnología “caracteriza un poder cuya más alta función desde entonces no es ya quizá la de matar sino la de invadir la vida enteramente.” (Foucault, 2009: 132)

La biopolítica alude tanto al poder sobre la vida y su disciplinamiento, como al poder de la vida que se expresa en una microfísica de la resistencia. Ahora bien, las potencialidades o límites de esta resistencia han sido motivo de discusión, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial: ¿Cómo se explican los totalitarismos modernos y sus resultados? Aquí entra al debate, al interior del campo biopolítico, el posicionamiento antinormativista que sugiere que el poder

enmarcado en el Estado de Excepción (Agamben, 2005), genera *nuda vida*¹⁵⁷ (Agamben, 1998):

“Auschwitz sería así el paradigma de la modernidad; el *homo sacer* contemporáneo, el *Muselmann* de los campos nazis, estaría virtualmente en cada uno de nosotros, puesto que el ciudadano moderno se encontraría bajo el imperio ahora sin límites de la soberanía de la excepción.” (Deranty en Cusset y Haber, 2007: 236).

Agamben define la noción de “vida” retomando la distinción griega entre *Zoé* y *Bios*. Mientras el primer concepto remitía a la vida en cuanto tal, sin restricciones políticas y culturales, el segundo hacía alusión a la vida enmarcada por pautas políticas. La ciudad en tanto ámbito político/público era el espacio del *Bios* y el hogar, en tanto entorno de lo íntimo/privado la *Zoé*. Esta diferenciación nos ayuda a entender la idea de *homo sacer*, figura del derecho romano que permitía dar muerte a quien fuera catalogado bajo ese rótulo, sin que ese acto implicara homicidio. El *homo sacer* era *nuda vida*, *Zoé* sin *Bios*. De esta forma Auschwitz se manifiesta como el *nomos* de la Modernidad; a través de la inclusión por la exclusión, los cuerpos de los judíos devenidos *nuda vida* en los campos de concentración se convierten en el *homo sacer* actual¹⁵⁸. La *nuda vida* se asocia al antinormativismo, corriente que plantea que las normas y el derecho, lejos ampliar libertades, sujetas y controlan los cuerpos. Así es que plantean que: “cuanto más se liberan los individuos de la autoridad mediante la adquisición de nuevos derechos, más se someten simultáneamente al biopoder.” (Deranty en Cusset y Haber, 2007: 242).

Dos críticas potentes se han hecho a Agamben y su concepto de *nuda vida*. La primera surge del debate en torno a la posibilidad de los sectores expoliados, de construir, de producir, de liberarse. Negri, desde un enfoque marxista, relee el concepto de *nuda vida* y plantea la emergencia del monstruo (Negri, 2009) como posibilidad de transformación. Plantea que está -latente o beligerante- lo abyecto, el monstruo, encarnado por la multitud de los explotados. La biopolítica encierra al monstruo, pero según Negri, tiene los días contados. El monstruo va dejando de

¹⁵⁷ Este concepto ha sido también traducido como vida desnuda o vida *nuda*.

¹⁵⁸ Esta elevación del Holocausto a paradigma de la política moderna ha sido criticada por Bauman (1998).

ser espectral, aparece como multitud. Plantea que la vida *nuda* como concepto nos confunde e impide leer la realidad desde una clave transformadora: “¿Qué cosa puede significar “vida desnuda” cuando lo que nos interesa es reconocer dónde se pueden apoyar nuestros cuerpos para lanzar no sólo la resistencia sino también el ataque?” (Negri en Giorgi y Rodríguez, 2009:120) Si la vida *nuda* desprende el *Bios* de la *Zoé* dejando al hombre en su desnudez, despolitizado, animalizado, esto implicaría que en la *Zoé* misma del hombre no hay ninguna monstruosidad posible, sino simplemente la nada. La vida *nuda*, sería la prolongación del grito de impotencia de la multitud devastada por el capitalismo. La denuncia de la posibilidad desmovilizante implícita en la *nuda* vida también es tomada por Laclau desde otro enfoque teórico, planteando que Agamben: “ha presentado como momento político algo que en realidad equivale a una eliminación radical de lo político: un poder soberano que reduce el lazo social a la *nuda* vida.” (Laclau, 2008a:114) Sostiene que los excluidos y exiliados cuentan con una posibilidad: participar de prácticas antagónicas. El ejercicio de sus derechos se les escapa de las manos y ellos a su vez escapan de ese derecho que lejos de promoverlos los oprime, judicializa, deporta... Pero no es ése el único punto de encuentro del excluido con la política. No sólo está condenado a sufrirla. También puede ejercerla. Desde otro punto de vista, Hardt y Negri, rescatando la tradición spinoziana y el marxismo propugnan un inmanentismo de la multitud o el monstruo al que aludimos en los párrafos anteriores, que confronta con el poder del imperio. Es decir que ponen en el centro de su análisis al Imperio y sus lógicas de poder, y a los mecanismos que la Multitud (como sujeto político de esta era) puede instrumentar para ejercer su propio poder. Son los nuevos trabajadores, por fuera de las instituciones modernas del Estado, los sindicatos y los partidos políticos. El poder aquí se enviste de una serie de características: no es piramidal, no necesita de una organización previa burocrática, es “multicolor”, es decir, diverso, inclusivo de lo distinto y no homogeneizante, es creativo porque es potencia inmanente que se deja expresar en el accionar de la multitud.¹⁵⁹ No busca

¹⁵⁹ Negri al presentar su análisis de la multitud como sujeto político destaca la diferencia que establece entre este concepto y otros que aluden al sujeto colectivo actual: “Debemos distinguir a la multitud, desde un nivel conceptual, de otras nociones de sujetos sociales, tales como pueblo, masa y clase trabajadora. El pueblo ha sido tradicionalmente una concepción unitaria

hacerse de los dispositivos del Imperio sino que por el contrario tiende a dismantelar sus lógicas perversas.

Esta propuesta de Negri y Hardt es confrontada por Laclau quien observa que para estos autores “...la unidad de la multitud proviene de la agregación espontánea de una pluralidad de acciones que no necesitan de ninguna articulación entre sí” (Laclau 2008a 133), mientras que para él los sujetos colectivos emergen a partir de la construcción de cadenas equivalenciales de demandas en torno a un significativo vacío. Para Hardt y Negri por el contrario, cada lucha particular va dirigida al centro del Imperio, sin haber procesos políticos que tiendan a unificar a estos actores. Así “lo que falta por completo en Imperio es una teoría de la articulación, sin la cual la política es impensable.” (Laclau, 2008a:134) Negri también nos presenta la noción de contrapoder, haciendo especial énfasis en la necesidad de distanciarse de las lógicas del Imperio, instituyendo nuevas formas de relación y de producción de vida:

“...por medio del contrapoder, nosotros no queremos conquistar y hacernos del viejo poder sino desarrollar una nueva potencia de vida, de organización y producción. El contrapoder no conoce telos ni *aufhebung*: no repite el desarrollo de esencias preconcebidas, sino que simplemente vive y produce vida.” (Negri, 2003:88)

Nuevamente observamos la influencia spinoziana, a partir de la cual Negri advierte que el poder no puede ser escindido del acto mismo de vivir; el contrapoder no es biopoder de la multitud, es potencia de vida que trae lo nuevo. La otra crítica al concepto de *nuda* vida de Agamben, será la que le haga el giro descolonial: su sesgo eurocéntrico. Antes de Auschwitz existió la conquista y colonización de América. Y antes de la reflexión de los antinormativistas sobre el Estado de Excepción existieron rebeldes e intelectuales de la genealogía plural del pensamiento descolonial, que denunciaron que la colonialidad del poder era

(...) reduce [la] diversidad a una unidad y vuelve a la población una única identidad: “el pueblo” es uno. La multitud, en contraste, es muchos. La multitud está compuesta por innumerables diferencias internas que nunca podrán ser reducidas a una unidad o una única identidad (...) En la multitud las diferencias sociales permanecen diferentes. La multitud es multicolor.”(Negri en Negri et al, 2003:13) Podemos observar que la noción de *multitud*, entendida ésta como multiplicidad social que tiende a actuar en común y comunicarse, es diferente a la de *pueblo*, que Negri caracteriza como una Unidad, una Identidad, y de *masa*, en la que reconoce diferencias, pero estas diferencias son aplastadas, sumergidas en la indiferencia.

inherente a las prácticas políticas modernas, y no una excepción. Y que precisamente la excepción del Otro (pueblos originarios) como inferior, es la que construyó a Europa y sostuvo a la Ilustración y a la conformación del capitalismo.

2. La gubernamentalidad como discurso inclasificable

La obra de Foucault es en muchos sentidos inclasificable. El mismo pensador francés toda vez que pudo, intentó escapar a definiciones que encasillen su obra y su persona.¹⁶⁰ Si bien el consenso general dicta ubicarlo dentro del enfoque posestructural, así como en el campo de la biopolítica, entendemos que la complejidad de las cuestiones relativas a sus reflexiones sobre política y Estado, vale la decisión de otorgarle unos párrafos aparte. Caracterizamos su análisis respecto del problema de lo político y el Estado, en el campo de estudios vinculados a la gubernamentalidad.

Colmenares (2014) ofrece un análisis pormenorizado del enfoque de la gubernamentalidad al que Foucault se dedicara en su última etapa, y al que algunos significan como el pasaje del interés del pensador francés de la microfísica del poder a la macrofísica del Estado (Gordon en Colmenares, 2014: 7). La particularidad de la propuesta de Colmenares está en el análisis que hace de la relación de Foucault con el realismo político de Maquiavelo (al que aludiremos de forma algo más detallada en el capítulo VII) proponiendo la interesante apuesta de recuperar las lecturas que desde el pensamiento crítico a la Modernidad hiciera Castro Gómez (cuyas tesis centrales citaremos en el capítulo VIII) en relación con la obra de Foucault. Será esa razón de Estado, ese arte de gobernar, el que desveló a nuestro autor, construyendo un discurso imprescindible así como inclasificable si tomamos los parámetros básicos de ordenamiento: izquierda, derecha, liberal, estatista, consensualista, agonista, conflictivista.

De esta forma, tal como analizáramos en Hermida (2012), la gubernamentalidad (Foucault, 2010; 2011) es presentada como grilla de análisis para inteligir los procesos de gobierno por fuera de la Teoría Política moderna. Permite un análisis genealógico que propone sortear el estudio del Estado en tanto institución para

¹⁶⁰ “No, no estoy ahí donde ustedes tratan de descubrirme, sino aquí, de donde los miro, riendo.” (Foucault, 2002: 29)

situarse desde el enfoque global de una tecnología de poder.

Así como para poder estudiar instituciones determinadas como el hospital, el ejército, la prisión, hubo de recurrir al análisis de las disciplinas, de la misma forma la gubernamentalidad es la puerta de acceso al Estado que le permite situarse en la exterioridad, realizando un análisis genealógico. “Primer método: salir de la institución para sustituirla por el punto de vista global de la tecnología de poder.” (Foucault, 2011:142) Pero no es ésta la única manera de realizar este desplazamiento hacia el exterior. La segunda será reemplazar el análisis de las funciones por el de las tácticas y estrategias. La última, constituir un movimiento inverso al fenomenológico (no hacer una *epojé* que “desconecte” los sentidos de la realidad pero no niegue su existencia, sino negar la existencia de determinados objetos –locura, delito, Estado, sexualidad- aunque no los efectos que estos objetos inexistentes producen.) En la exterioridad del Estado, pero a la vez en su aparición, encontramos la gubernamentalidad. El recorrido que propone Foucault implica, de algún modo, pensar el Estado por fuera de la Teoría del Estado. La problemática de la gubernamentalidad señala “la entrada a la cuestión del Estado al campo de análisis de los macropoderes” (Sellenart en Foucault, 2011:438). En su análisis de la microfísica del poder, nuestro autor no desconoce un nivel macro, sino que simplemente el poder no remite ahí a relaciones de subordinación respecto del Estado. No hay un cambio de magnitud en su tratamiento sobre el poder, sino la aparición del uso de la gubernamentalidad como grilla, para la ampliación del análisis a procesos que trascendían las instituciones disciplinarias (escuela, hospital, prisión), y que emergían como efectos del biopoder, del control de las poblaciones. El Estado emerge como correlato de la Biopolítica.

De forma no sistemática Foucault ofrece ciertas reflexiones de corte metodológico, relativas a cómo acercarnos al estudio del Estado, que hemos agrupado bajo la denominación de “reglas de suspensión”¹⁶¹:

Suspensión de imperativos: Foucault afirma que “no hay discurso teórico o

¹⁶¹ Esta propuesta de pensar la teoría de la gubernamentalidad a partir de “reglas de suspensión” la hemos elaborado y presentado en Hermida (2012). Las mismas son ejercicios de duda, de puesta entre paréntesis de algunos supuestos que dificultarían un acceso genealógico al problema del Estado. No son enunciadas como reglas por el autor, sino que constituyen explicitaciones prácticas de su trabajo realizado en diversos momentos de sus cursos.

análisis que no esté de un modo u otro atravesado o subterfugio por algo así como un discurso en imperativo.” (Foucault, 2011:17) Estos discursos imperativos suelen precisar lo que está bien o mal, contra qué pelear, y cómo. Al respecto Foucault plantea que “la dimensión de lo que es preciso hacer sólo puede manifestarse, creo, dentro de un campo de fuerzas reales” (Foucault, 2011:17), es decir, que no puede presuponerse como imperativo desde fuera de la situación. Sin embargo, en tanto no desconoce la dimensión imperativa de todo discurso, elige llamar a la suya imperativo condicional, “me gustaría que esos imperativos no fuesen otra cosa que indicadores tácticos.” (Foucault, 2011:18).

Suspensión de universales: Partir de la práctica gubernamental, implica una elección metodológica de dejar de lado otros ingresos al problema, a partir de las nociones clásicas como soberanía, Estado, sociedad civil. Esta decisión es fundamentada por la opción de suspender los universales de los que se deducen fenómenos concretos, y trabajar de modo directamente inverso: buscando en las contingencias históricas discursos, tecnologías y sus efectos. No pasar la realidad por la grilla de los universales, sino hacer emerger del análisis de la historia las categorías adecuadas para pensarla. Aquí no hay inducción positivista, sino puesta en duda de la preexistencia de objetos que funcionan como explicadores (Estado, locura, sexualidad, etc.).

Suspensión del binomio necesidad-contingencia: Suspender los binomios para pensar el Estado. Ya no más Estado como contraparte de sociedad civil. O Estado como opuesto al mercado. O democracia a totalitarismo. También los binomios epistemológico-metodológicos como universalidad/contingencia son cuestionados. Cuando Foucault habla del Estado, ¿habla de un constructo teórico, un universal, o habla de unos fenómenos situados históricamente? En principio el autor recupera como hecho histórico fundante, la incorporación del Estado como objeto de pensamiento. Sus alusiones a la razón de Estado, son alusiones a la práctica meditada de gobierno. Se recupera la dimensión discursiva, el Estado como discurso que circula, que produce efectos discursivos y prácticas¹⁶². El problema para él no es encontrar el origen de un fenómeno en la historia.

¹⁶² Este planteo es homólogo al que podemos encontrar en otros objetos de estudio de Foucault como la sexualidad o la locura.

Tampoco es elaborar un constructo hipotético abstracto y hacer pasar por él los hechos de la historia. No se presupone una teoría, no hay deducción, no hay sociología. Hay “sustitución de análisis genético por filiación por análisis genealógico” (Foucault, 2011: 141) De la lectura genealógica del material emergen preguntas, respuestas, silencios, que permiten detectar lo que Foucault denomina razón gubernamental y prácticas de gubernamentalidad. Emergen hipótesis, no sólo sobre lo que el Estado era en su contingencia histórica, cómo se administraba en su poder de policía, en su economía mercantilista o fisiocrática, etc., sino de lo que era en tanto objeto pensado, en tanto efecto de prácticas que se objetivan como criterio en los pensamientos de cada época¹⁶³. Vemos que el Estado mantiene su carácter de fenómeno dado, de contingencia, pero a la vez se lo sitúa en el campo de la abstracción, el Estado pensado en la mente de los sujetos, particularmente del sujeto población como correlato del Estado moderno. Esta abstracción no es de orden representativo, sino que es positiva y efectiva.

Suspensión de la teoría del Estado sin borrar la presencia del Estado: ¿Cuáles son las razones que da Foucault para ahorrarse una teoría del Estado? En principio dos. La primera es de orden epistemológico, e implica que la historia no es una ciencia deductiva, es decir que tanto el Estado como los problemas que han sido abordados en sus investigaciones (la locura, la sexualidad, el sistema penal, etc.) son fenómenos históricos y no se pueden establecer entre ellos relaciones lógicas de deducción:

“...les responderé: sí, me ahorro, quiero y debo ahorrarme una teoría del Estado (...) ¿qué significa ahorrarse una teoría del Estado? Si me dicen “en realidad, en los análisis que hace, usted borra la presencia y el efecto de los mecanismos estatales”, entonces respondo: error, se equivocan o quieren equivocarse, pues a decir verdad no he hecho otra cosa que lo opuesto a esa borratura. (...) El problema de la estatización está en el centro mismo de las preguntas que he procurado plantear. Pero, en cambio, si decir “ahorrarse una teoría del Estado” significa no empezar por analizar en sí mismas y por sí mismas la naturaleza, la estructura y las funciones del Estado, (...),

¹⁶³ Foucault no habla del Estado a secas (la única “definición transversal”, es la del Estado como no sustancia y como efecto de la gubernamentalidad) sino de una razón de Estado, de una razón gubernamental, de un liberalismo, de un ordoliberalismo, etc.

entonces respondo: si, desde luego, estoy muy decidido a ahorrarme esa forma de análisis” (Foucault, 2010: 95).

La segunda razón es de orden filosófico: el Estado no tiene esencia. La operación de entender al Estado como un universal carece de sentido. “No se puede hablar del Estado cosa como si fuera un ser que se desarrolla a partir de sí mismo y se impone a los individuos en virtud de una mecánica espontánea, casi automática. El Estado es una práctica.” (Foucault, 2011: 324). El Estado no es razón primera, sino efecto de procesos de estatización. No hay borradura del Estado, sus procesos y mecanismos, sino todo lo contrario. Hay detección de estas estatizaciones que envuelven un interior vacío (no hay una sustancia poder, una sustancia disciplina, una sustancia seguridad), el Estado como efecto discursivo, pero también regímenes de veridicción que hicieron emerger el Estado como un efecto necesario. El Estado efecto. El Estado efectivo.

Suspensión de modelos jurídico-legales: Desde una lógica analítica clásica deberíamos preguntarnos: el Estado ¿es o no un objeto de estudio para Foucault? Si lo es: ¿qué objetivos, qué hipótesis y que métodos se plantea para su abordaje? ¿y a qué conclusiones llega? Pero bien sabemos que la pregunta moldea la respuesta, y que este tipo de preguntas no tienen potencialidad heurística si de explorar la producción foucaultiana se trata. En relación con la cuestión del poder, y el tratamiento de la misma que realiza, Foucault afirma que:

“Tradicionalmente, se ha recurrido a formas de pensar en el poder basadas en modelos legales, esto es: ¿qué legitima el poder? O se ha recurrido a formas de pensar el poder basadas en modelos institucionales, esto es ¿qué es el Estado? Por lo tanto considero que es necesario ampliar las dimensiones de la definición del poder.” (Foucault, 2001: s/n).

Vemos que la cuestión del poder no es ajena a la cuestión del Estado, y que la diferencia radica en el posicionamiento del investigador (no en un sentido de opción ideológica, sino de elección de operaciones). A los lugares tradicionales de la lógica institucional substancialista y de la legalidad jurídica que hegemonizaron las ciencias políticas, Foucault contrapone el de la genealogía. Así detecta tecnologías, prácticas, saberes y discursos que trazan redes, donde el Estado no es un sitio sino un efecto histórico. La propuesta metodológica para el estudio del

Estado, implica suspender una serie de supuestos y lógicas para pensar el Estado fuera de la Teoría del Estado.¹⁶⁴

Estos aportes del pensamiento foucaultiano, de vital interés para los problemas teóricos que concitan nuestra atención, no son sin embargo los que circulan en nuestra disciplina. Tal como lo ha analizado Campana (2015), las obras del pensador francés con mayor raigambre en nuestras aulas, se asocian al discurso, la microfísica del poder y la resistencia. Los aportes vinculados a la gubernamentalidad, que salen a la luz en las recientes ediciones de sus cursos del College de France, no cuentan en rasgos generales, con la misma suerte.

Si observamos el análisis de la bibliografía de los programas relevados, vemos que esta tendencia se cumple pero sólo en parte. Vemos que son nueve los textos de Foucault que figuran (tres en asignaturas de la UnaM y seis de la UNC) Los mismos son: “Discurso, Poder, Subjetividad”; “Las redes del poder”; “Del poder de soberanía al poder sobre la vida”; “Vigilar y castigar” “Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber”; “Microfísica del poder”; “El sujeto y el poder”; “Nacimiento de la biopolítica” “Omnes et singulatum: Hacia una crítica de la razón política”. Vemos entonces que al menos los tres últimos textos nombrados se asocian directamente a las discusiones sobre la gubernamentalidad.

Pero más allá de los textos del autor consignados en la bibliografía de las asignaturas relevadas, que revisten una frecuencia importantísima, el peso específico de este autor toma aún más preponderancia en la voz de los estudiantes. Este dato, que se constituyó como uno de los más significativos, muestra que de las doscientas doce respuestas de los estudiantes respecto de qué autores habían leído que se vinculen al Estado, el Poder y la Política, la frecuencia más destacada fue la de Foucault con treinta y dos alusiones al mismo. Si tomamos el total de encuestados, estas treinta y dos referencias constituirían un 15%. Pero si tomamos el valor relativo por autor, vemos que de los setenta y cinco autores referidos por los estudiantes, la frecuencia perteneciente a Foucault es de 45%. Es decir que la preeminencia del filósofo es indiscutible.

¹⁶⁴ La mirada deleuzeana resume en algún punto el aporte de Foucault: “Diríase que, por fin, algo nuevo surgía después de Marx. Diríase que una complicidad en torno al Estado se había roto. Foucault no se contenta con decir que hay que repensar ciertas nociones, ni siquiera lo dice: lo hace, y de ese modo propone nuevas coordenadas para la práctica.” (Deleuze, 2008:56)

Veremos a su vez, en los apartados en los que abordamos de forma directa los discursos de los estudiantes en torno al Poder y lo Político, la influencia del pensamiento foucaultiano. No será tan determinante esta impronta en relación con el Estado.

Por su parte no hay ninguna referencia ni en la bibliografía ni en las encuestas a los estudiantes a otros autores del pensamiento biopolítico aquí mencionados (como Negri, Agamben o Esposito). Sí encontramos en dos asignaturas de la UnaM un texto de Lazzarato (“Gobierno del miedo e insubordinación”) inscripto en la tradición foucaultiana, y de Bustelo (“La *política* social sin política”) que sin pertenecer a estos enfoques cuenta con una impronta agambeniana (a partir de su utilización del concepto de “homo *sacer*”).

3. Vida y política en la Teoría Política Moderna: la lógica inmunitaria en el contractualismo.

Un autor contemporáneo de peso en la tradición biopolítica, que entendemos no ha tenido recepción en nuestra disciplina, es Roberto Espósito. Como podremos observar a partir de la lectura de estas breves notas sobre su obra, ningún otro filósofo político contemporáneo recupera de una manera tan visible y potente los debates de los autores del contractualismo de la Teoría Política moderna. No es posible leer su teoría sobre la inmunidad sin encontrar ahí los debates de Hobbes, Rousseau y Locke.

Las doctrinas contractualistas piensan el origen de la sociedad y del Estado a partir de un contrato original entre los sujetos, que implica la limitación de las libertades a cambio de leyes que garanticen la protección y por tanto la perpetuación de la vida. La aporía que contienen estas teorías es analizada por De Sousa Santos:

“El contrato social es la metáfora fundadora de la racionalidad social y política de la modernidad occidental. Sus criterios de inclusión/exclusión fundamentan la legitimidad de la contractualización de las interacciones económicas, políticas, sociales y culturales (...) Pero, aunque la contractualización se asienta sobre una lógica de inclusión/exclusión, su legitimidad deriva de la inexistencia de excluidos.” (2004: 2-3)

El pensador portugués hace especial hincapié en esta contradicción fundante de una Modernidad que asienta su promesa en la emancipación, en la oportunidad de progreso, en una sociedad que incluye, donde el esfuerzo individual es recompensado. Sin embargo, en términos económicos, pero también políticos y hasta culturales, sólo se puede sostener y reproducir por mecanismos de exclusión. Vemos así cómo los términos del contrato se han ido resemantizando desde el inicio mismo de la Modernidad, en la disputa por instituir los criterios de demarcación entre inclusión- exclusión, y en ese camino han ganado la contienda de forma intermitente, las premisas de los enfoques hobbesianos o bien de los herederos de Locke o Rousseau. El contractualismo entonces es una expresión del pensamiento moderno, quizás una de las más acabadas, en tanto su surgimiento se explica a partir del cruce de una serie de movimientos que definen a la Modernidad, como son los procesos de secularización, el pensamiento ilustrado, el avance de la burguesía, la crisis política y de legitimidad de la monarquía, así como factores de orden económico y geopolítico. Los discursos que legitimaban las formas de organización existentes hasta el siglo XVII se ven horadados por estos movimientos que propugnan la autonomía del hombre, el poder de la razón por sobre el poder de la tradición, el derecho al pensamiento propio y al ejercicio de la propia voluntad, y el descreimiento a todo tipo de explicación heterónoma: ya no puede recurrirse de forma única y conclusiva al argumento de la voluntad divina, de la tradición o de la determinación natural; el hombre debe ser gestor de su propia vida. Es en ese marco que la noción de contrato como legitimante de un orden social común aparece y gana la contienda. Sin embargo no puede hablarse del contractualismo como una doctrina homogénea. Diferentes formas de dar sentido a esta idea se fueron gestando. Fueron Hobbes, Locke y Rousseau los más influyentes autores del contractualismo clásico¹⁶⁵. En principio, podemos decir que los tres autores estructuran sus desarrollos atendiendo a la existencia de tres momentos (históricos u ontológicos) de la vida común: el primero denominado como estado de naturaleza, una segunda instancia en la que ese estado se ve perturbado de alguna manera gestando la necesidad de un cambio que se

¹⁶⁵ En el capítulo X sobre Estado, presentaremos los alcances de la teoría del contrato en los tres autores.

materializa a través de la celebración del contrato, y un tercer momento que es el de la estructuración del estado de sociedad, donde el pacto realizado crea un nuevo gobierno legítimo. Ya se perfila en la doctrina contractualista la metáfora que siglos después utilizará: ese contrato nos preserva, nos *inmuniza* del peligro de la vida común, de la guerra de todos contra todos, inyectándonos una parte de esa carga común (a través del contrato por el que emerge el Estado) a modo de vacuna. La transacción es libertad a cambio de seguridad.

4. El paradigma de la inmunidad

La teoría política moderna configura las bases del problema de la lógica inmunitaria. Espósito reconstruye los sentidos del término inmunidad etimológica e históricamente, explorando a su vez la confrontación inmunidad- comunidad: “La inmunización, más que un aparato defensivo superpuesto a la comunidad, es un engranaje interno de ella: el pliegue que de algún modo la separa de sí misma, protegiéndola de un exceso no sostenible.” (Espósito, 2006: 83)

La inmunidad no elimina la comunidad, sino que actúa en un movimiento que distancia algunos de los efectos que se derivan de la vida en común, precisamente para preservar la comunidad. El encuentro con el otro/los otros, está en la Modernidad mediado por los procesos de inmunización. Tal como veíamos en la prosa de los contractualistas, el problema es la vida común, la necesidad de establecerla y los riesgos que a la vez ésta comporta. Espósito observa que la inmunidad que el contrato promete dispensa al individuo del *munus* o carga común, lo protege en tanto le permite reconocer lo ajeno (porque lo inocular en medidas no peligrosas), el virus, o en este caso lo común, generando los anticuerpos que lo combatan. Lo otro, es el peligro que los anticuerpos deben atacar para mantener la seguridad del yo. Este yo se aísla de lo común que es por definición lo no propio, generando lo que ya diversos autores desde los inicios mismos de la sociología han analizado como anomia, ruptura del lazo social, etc. La individualización, los problemas sociales y padecimientos psíquicos que entraña son el resultado de una inmunidad que en pos de proteger al sujeto del *munus*, lo encierra. A través de la noción de paradigma inmunitario, Espósito intenta resolver la tensión vida-poder y el peso determinante de uno sobre el otro.

Para este autor, en la obra de Foucault encontramos un debate entre dos posturas diferentes: la biopolítica como ejercicio de un poder de vida (que produce vida, la atraviesa, la multiplica, la preserva, la prolonga), o como un poder sobre la vida (que la sujeta, la normaliza, la extirpa para paradójicamente preservarla). O bien la biopolítica es entendida como modelo de ejercicio de poder que emerge con el repliegue de la soberanía (un poder de hacer vivir que sustituye un poder de hacer morir) y que se diferencia sustancialmente de éste, o bien se expresa como gubernamentalidad, como contracara de un poder soberano al que se debe y del que se vale. Estas tensiones, que circulan en la obra de Foucault, desde la perspectiva de Espósito se mantienen sin concluir en síntesis, y esta situación se explica por la diferenciación que Foucault realiza entre vida y política como elementos divergentes, externos entre sí, amalgamados por dispositivos, prácticas y discursos, pero desarticulados en su génesis. El paradigma de la inmunidad, reúne en un mismo origen estos dos elementos, no los presupone como entidades diferenciadas, siendo la diferenciación analítica pero no genealógica. ¿Por qué entonces para Espósito, la inmunidad es un campo semántico que tiene un origen en la Modernidad si el poder y la vida se enlazan entre sí desde su constitución? Porque la emergencia de la soberanía, la propiedad y la libertad como categorías ordenadoras de la Modernidad, generan un movimiento de inmanencia/trascendencia, configuran una serie de presupuestos y prácticas contradictorias, donde el poder que la vida detenta como inherente/inmanente es delegado al pliegue externo de la historia trascendente para que retorne como inmunizador de los peligros de muerte. Las tres categorías son autorrefutadoras¹⁶⁶. La autoconservación como principio sustentador de la Teoría Política Moderna funda el movimiento inmunizador donde la soberanía recibe (no extirpa) un poder que se inyecta nuevamente en el sujeto para permitirle conservar su vida y no morir en la lucha de todos contra todos, pero en un proceso en el que puede ser muerto por el soberano. De la misma forma la propiedad se vuelve privada y privatizadora. El sujeto en principio se apropia del fruto de su trabajo (como parte de su propio cuerpo en acción) para autoconservarse, contraponiendo lo común a lo propio. El

¹⁶⁶ Espósito utiliza la metáfora del *pharmakon*: remedio y veneno; la inmunización hace vivir inyectando muerte.

mundo es de todos, el cuerpo es propio, la propiedad se hace cuerpo, el cuerpo es en tanto cuerpo apropiador, el cuerpo depende de la cosa. Con Kant la propiedad ya deja de ser justificada por la apropiación física del trabajo, para convertirse en un vínculo jurídico de posesión, donde la garantía de propiedad es precisamente la pertenencia del objeto más allá de su posesión física. La persona es reificada, desubjetivizada. La soberanía protege el principio de propiedad con el derecho a través de los alcances de la categoría de libertad que en la Modernidad comienza a entenderse “ya no como un modo de ser, sino como un derecho a tener algo propio.” (Espósito, 2006:114) El Estado soberano ejerce su tutela de la libertad de los individuos mediante su poder coercitivo, garantizando la seguridad: debajo de su bandera de defensa de la autonomía del sujeto yace, sosteniendo silenciosamente el proyecto liberal, la protección de la vida que funciona individualizando, desocializando. “Atar al sujeto moderno al horizonte del aseguramiento inmunitario es reconocer la aporía en que su experiencia queda atrapada: la de buscar la protección de la vida en las mismas potencias que impiden su desarrollo.” (Espósito, 2006: 91) En las entrañas mismas de la lógica inmunitaria, cuyo objeto es la protección de la vida, respira latente el peligro de sus propios excesos: la autoeliminación. La soberanía, la libertad y la propiedad, como inmunizadores de la vida para la autoconservación, ¿qué efectos biopolíticos producen? Aquí el pensador italiano diferencia la política de la vida, entendida como proceso de subjetivación¹⁶⁷, de la política sobre la vida, donde se objetiviza definitivamente al sujeto. El poder, viabilizado por la soberanía inmunitaria, no siempre instrumenta políticas sobre la vida. Existe un espacio para la apertura a políticas de la vida asociadas a procesos de subjetivación. Una cartografía del mapa teórico biopolítico podría resumirse diciendo que Foucault no resolvió la tensión entre tanatopolítica y potencia de vida que subyace al término de biopolítica (encontrando que a veces sugiere la posibilidad de un biopolítica de la vida, y otras sobre la vida). Negri retoma la posibilidad abierta en Foucault de una vida potente, que se vuelva sobre el poder biopolítico del Imperio

¹⁶⁷ Para entrever los alcances del proceso de subjetivación, debemos entender que: “Hay dos sentidos de la palabra sujeto: sujeto sometido al otro por el control y la dependencia, y sujeto que queda adherido a su propia identidad mediante la conciencia o el conocimiento de sí.” (Foucault en Espósito, 2006: 59)

y construya multitud. Agamben, en el otro extremo, ve la biopolítica como consustancial a la política occidental, extractora del *bios* del sujeto, aniquiladora. Esposito, radicaliza la tensión entre *bios* y política, y a partir de la metáfora de la inmunidad, nos invita a dialectizarla, reconociendo que pueden existir políticas de la vida y políticas sobre la vida.

5. La biopolítica como discursos ausente para el Trabajo Social¹⁶⁸: una visibilización posible de sus aportes

Tal como hemos expresado con antelación¹⁶⁹, sin desconocer *in toto* los enfoques liberales y marxistas, y antes bien reconociendo sobre todo elementos de vital interés del segundo, nuestro posicionamiento se sitúa desde una crítica radical, que asumiendo la denuncia a la opresión de clase, la amplía a las otras dimensiones de la dominación que instauró la Modernidad. En ese marco toman su sitio una serie de discursos ausentes o minimizados en la profesión. Un recupero de los mismos permitirá indagar la vinculación del Trabajo Social con la política desde otras perspectivas. Esta investigación se propone contactar con estos discursos, que en el marco del trabajo de campo, al analizar programas de asignaturas, encuestas y entrevistas, fueron detectados como una voz minoritaria o directamente ausente. Parte del *curriculum* nulo, en tanto no encabezan planes de estudio ni programas de asignaturas, discursos rebeldes, intermitentes, que llegan de a retazos a estudiantes y profesionales, de forma asistemática y sugerente a la vez. Estos discursos fueron parte importante del debate en torno a lo político desde fines de siglo XX y hasta nuestros días en los diversos espacios académicos de las ciencias sociales, ofreciéndonos la posibilidad de construir interrogantes de gran valor para nuestra profesión¹⁷⁰, entre los cuales podemos plantear: ¿La

¹⁶⁸ Por discursos ausentes nos remitimos al acervo conceptual y comprensivo propio de una serie de enfoques que han tenido baja o nula recepción en la profesión, que no cuentan con colegas que hayan realizado las mediaciones necesarias para leer los aportes de teorías gestadas en el marco de otras disciplinas para que sus aportes sean resignificados en nuestra profesión, o que, en caso de que estas tareas hubieran sido hechas, sus contribuciones no circulen de manera significativa. Los discursos ausentes pueden ser entendidos como discursos menores, minorizados, silenciados. Otro de los discursos ausentes en Trabajo Social es el del giro decolonial. A él nos referiremos en el siguiente capítulo.

¹⁶⁹ Ver capítulo I, donde explicitamos nuestro posicionamiento epistemológico.

¹⁷⁰ En esa línea hemos trabajado, explorando las categorías de multitud, pueblo y ciudadanía

relación entre el Trabajo Social y la política se define en términos negativos, como un mal necesario que hay que padecer? ¿Es el Trabajo Social indefectiblemente un dispositivo que instrumentaliza las tecnologías de la biopolítica (Foucault, 2009a, 2009b) para el control de los cuerpos y de las vidas? ¿Su función se reduce a la gestión de riesgos (Beck, 1999; Castel, 2004)? Su rol subsidiario respecto de las ciencias de la vida que construyen las taxonomías de patologías y riesgos ¿lo predestina a prácticas moralizantes? La generación inherente al Estado de *nuda vida* (Agamben, 1998) en pos de una soberanía totalizante, ¿impide la implementación de prácticas transformadoras? O por el contrario: ¿La relación entre el Trabajo social y la política se define en términos positivos, como una posibilidad de modificación de situaciones de opresión? Y si esto fuera así, esta politización de las prácticas profesionales, ¿se daría en términos consensuales, desde la normatividad, apelando a la racionalidad habermasiana y al modelo de modernidad reflexiva (Beck, Giddens et Lash, 1997)? ¿O implicaría, por el contrario la implicación en la constitución de sujetos políticos que confronten con un “otro”? ¿Juega un papel el Trabajo Social en la realización de una democracia radicalizada (Laclau, 2008a, 2008b; Mouffe, 2007)? Y si la multitud, o “el monstruo” (Negri, 2009) puede constituirse en sujeto político, ¿tiene el Trabajo Social una función en esa emergencia? La anatomopolítica y el biopoder (Foucault, 2009b), ¿son tecnologías de control para el *statu quo*, o umbrales desde los cuales des-sujetar cuerpos y promover cambios? Estas preguntas proponen reinscribir nuestros interrogantes en torno a la relación Trabajo social- política en el marco del actual debate en ciencias sociales vinculado a lo político, para ofrecer a la profesión otras perspectivas desde donde iniciar el diálogo y/o la confrontación.

Hablamos de discursos ausentes en tanto minorizados, acotados en su circulación. Por lo tanto, no asumimos aquí la hipótesis de un desconocimiento absoluto por parte del Trabajo Social argentino de los debates de la biopolítica. De hecho hemos aludido al dato revelado en esta investigación, de que la referencia autoral

(Hermida, 2010b), riesgo y nuda (Hermida, 2010a), inmunidad- comunidad (Hermida, 2012) y pueblo (Hermida, 2014), siempre en su vinculación con el Trabajo Social, así como la influencia de las denominadas corrientes “post” para el Trabajo Social (Hermida, Meschini, 2015b) Este apartado recoge muchas de esas reflexiones.

más destacada en los estudiantes, es a la obra de Foucault. Sin embargo, tal como hemos documentado, no hay alusiones a estas otras voces del pensamiento biopolítico que aquí hemos referido, como son las de Espósito, o Agamben, o Negri. E incluso, dentro del pensamiento foucaultiano, sería menester realizar un estudio específico que nos permita conocer cuáles son los aportes de este intelectual que circulan en las aulas, y cuáles las recepciones que se condensan en el imaginario estudiantil. Lo que observamos entonces, más que una ausencia absoluta o una preeminencia indiscutible, es una relación problemática, acotada, desdibujada, azarosa, desarticulada, en la que una serie de teorías como la biopolítica, pero también el posestructuralismo, las derivadas de la sociología reflexiva, los neo y post marxismos, tienen una llegada limitada, viabilizada por la definición de una serie de docentes que podemos inferir han tomado contacto con estos enfoques a partir de instancias de formación de posgrado, sin convertirse aun estas tradiciones en aportes sustantivos para los debates de la profesión.

Así encontramos algunas lecturas de los posestructuralistas y biopolíticos, particularmente de la obra de Foucault, al interior de la profesión, por parte de colegas de la talla de Healy (2001) o Chambon, Irving y Epstein (1999). Ellos recuperan los aportes foucaultianos en términos de microfísica del poder, rescatando la relación entre discursos y efectos de poder y de verdad, la crítica a la Modernidad y al Humanismo. Con mayor circulación encontramos la lectura foucaultiana de Carballada (2005) quien propone la utilización de las herramientas del autor para la construcción de conocimiento (arqueología y genealogía). Los aportes de Campana (2011) en torno a la obra de Foucault así como el estudio del impacto de este autor en la formación en Trabajo Social es imprescindible, y abona a la idea de que, si bien conceptos como el de microfísica del poder y resistencia han tenido llegada a nuestra profesión, los aportes relativos a la gubernamentalidad y la biopolítica no cuentan con la misma suerte. A nuestro entender, las implicancias que se derivan de una lectura profunda del *corpus* de autores que se asocian a la biopolítica en sus basamentos teóricos y sus tecnologías, y en las reformulaciones contemporáneas, están poco exploradas en su relación con el ejercicio profesional.

Situemos entonces estas contribuciones en torno al problema de lo político, el

sujeto y la subjetividad en nuestra profesión, y de los aportes que la perspectiva biopolítica nos ofrece. El Trabajo Social en tanto viabiliza su ejercicio a través de la relación con otros, participa de la experiencia de subjetivización. La práctica dialógica de conocer a los sujetos con los que trabajamos, construir un vínculo, comprender una situación, va en este camino. Esta subjetivización adquiere características diferentes de la noción de imposición y normalización, si se la entiende como un proceso estetizante, donde las tecnologías del yo resuelven nuevos vínculos entre vida y poder. Como horizonte de las intervenciones en el marco de la biopolítica (marco que no es una opción ideológica, sino una caracterización del escenario moderno), encontramos la subjetivización o la muerte, lo que Espósito (2006) denomina las *políticas de vida* que implican el favorecimiento a una vida que se abre, que se reinventa, que produce, o las *políticas sobre la vida* como extracción del *bios*, del componente político de la vida de los sujetos con los que trabajamos, la invisibilización, la desmovilización, el ajuste a la norma, la muerte política. La política de vida, entendida como proceso de subjetivación, se diferencia de la política sobre la vida, donde se objetiviza definitivamente al sujeto. Entendemos que esta diferenciación tiene un enorme valor para repensar la práctica del Trabajo Social, dentro del campo de la intervención en políticas públicas. El poder, viabilizado por la soberanía inmunitaria, no siempre instrumenta políticas sobre la vida. Existen otras prácticas, otros espacios. Este escape, es entendido en Espósito como una apertura a políticas de vida.

El otro aporte de Espósito, de interés para el Trabajo Social esa confrontación de la inmunidad con su antítesis, la comunidad:

“...mientras la *communitas* es la relación que, sometiendo a sus miembros a un compromiso de donación recíproca, pone en peligro su identidad individual, la *immunitas* es la condición de dispensa de esa obligación y, en consecuencia, de defensa contra sus efectos expropiadores (...) [y] establece los límites de lo 'propio' puestos en riesgo por lo 'común'.” (Espósito, 2006: 81-82)

Venimos explicitando que el autor sustenta su caracterización del surgimiento de las sociedades modernas a través del contrato social, y la instauración de la idea

de individuo como ordenadora de lo social. Lo otro, es el peligro que los anticuerpos deben atacar para mantener la seguridad del yo. Este yo se aísla de lo común que es por definición lo no propio, generando lo que ya diversos autores han analizado como anomia, ruptura del lazo social, etc. Así, la tensión inmunidad-comunidad permite problematizar los clásicos niveles de intervención de la práctica profesional (caso individual, grupo, comunidad) ¿Qué es lo propio y que es lo externo cuando trabajamos con una familia, un grupo, un centro barrial? ¿Dónde se deposita el rechazo a lo otro, como lógica inmanente de las sociedades modernas inmunizadas? ¿Qué sectores/ sujetos cargan con el peso de ser el virus, la representación de la carga que nadie quiere cargar? ¿Cuáles son los peligros que perciben los sujetos con los que trabajamos, de qué los inmunizan las prácticas biopolíticas? Las demandas de mayor seguridad, de judicialización, de prevención, se estructuran desde la lógica de la inmunización, lo que no quiere decir que sean desechables *per se*, sino que es interesante darnos el tiempo de analizar lo que subyace a estas acciones, así como también determinar quién es el sujeto que las demanda (ya que en muchas ocasiones los procesos de judicialización o de aumento de dispositivos de seguridad, lejos de favorecer a los sectores subalternos, los perjudican).

En esta línea de analizar quién es el sujeto que demanda, vemos que una particular manifestación de la cuestión social que observamos hoy, es la que “se expresa” a través del silencio y la “no demanda”. El Trabajo Social tiene el deber de repensar su intervención con los excluidos, que han quedado fuera del accionar del Estado y del Mercado, y que no demandan ni desean la intervención del mismo: familias en condiciones extremas de pobreza, que no han asimilado en absoluto los imperativos culturales del progreso por medio de la educación y el trabajo (esto propiciado por los efectos devastadores del neoliberalismo), que en general están atravesadas por la violencia como código de comunicación, que no han podido construir horizontes simbólicos que los interpelen a luchar por modificaciones en su situación vital. Estas familias nos presentan el desafío de la reconstrucción del lazo social. Una intervención previa y fundante, donde se ponga a prueba nuestra capacidad de escucha y de comprensión de lo Otro. Estas familias son la contracara del proyecto Moderno. Y entendemos que nuestra intervención no

puede organizarse a través de los mandatos biopolíticos y funcionalistas de la normalización, el disciplinamiento, la re-socialización o la adaptación. El desafío es precisamente la construcción de vínculos, el respeto a la diferencia, y la preservación de una actuación cuyo límite y fundamento es la dignidad humana. No violentar ni desechar los códigos del otro, sino aprender a construir nuevos lenguajes donde preservemos de la Modernidad lo que refiere a garantizar el derecho a vivir con dignidad, pero cuestionando las lógicas hegemónicas que desoyen los recorridos de lo diferente, donde aprendamos junto con estos sectores nuevas formas y recorridos para construir subjetividad y dignidad. En esas lógicas otras se encuentran, escondidas, las respuestas a muchas preguntas que aun siquiera pudimos formular, porque “los límites de lo decible y lo pensable (Angenot, 2010) del discurso moderno nos impiden acceder a ellas. Nuestra profesión nos invita a este desafío. La crítica al disciplinamiento moderno que nos ofrece la biopolítica nos da un mapa posible para emprender esta travesía.

Concluyendo estas breves notas sobre los insumos que una crítica biopolítica puede ofrecernos, podemos decir que, algunos caminos para la intervención a partir de los aportes de Esposito implicarían:

Generar intervenciones con apertura a la diversidad: Frente a las lógicas clásicas de una intervención que comienza diagnosticando/ etiquetando (la madre soltera, el padre alcohólico, el niño con trastorno de déficit de atención, el barrio desmovilizado, el grupo violento, etc.), pensar la posibilidad de subjetivizaciones complejas, donde el otro es el sí mismo que repele lo diferente porque está inmunizado, y es a la vez el otro diverso, que hace su vida en diferentes ámbitos, respondiendo a lógicas contradictorias, con brechas para profundizar sus posibilidades de ser. En el reconocimiento de lo diverso que anida en la constitución misma del yo, se da la posibilidad de no rechazar lo diferente.

Propiciar el redescubrimiento del *bios* como dimensión política de los sujetos, dimensión de apertura a un poder productivo, que abre las puertas a la expansión de una vida contenida por excesos de inmunización, en busca de ese *munus* que es carga común pero también proyecto común. El dejar vivir, como norma biopolítica descripta por Foucault (2009b), puede ser dejar vivir-con, favorecer la emergencia de sujetos colectivos, diversos, utilizando el poder mismo de recursos

y dispositivos de las políticas públicas para propiciarlos. Repensar la auto conservación no como resultado de la *immunitas*, sino como posibilidad de la *communitas*, donde la vida es con otros.

Problematizar la elaboración e implementación de las políticas públicas con las que trabajamos. Analizar su sentido de políticas de vida o sobre la vida.

Favorecer las prácticas que permitan la articulación, que no estén enlatadas, que propicien la emergencia de subjetividad. Sin desconocer la urgencia de intervenciones que permitan el acceso a una vida material digna, viabilizar estrategias donde el poder ser, poder decir, poder elegir no se resuelvan necesariamente en el plano del consumo, sino también en el de la constitución misma del espacio público, de nuevos discursos, de nuevas identidades.

Vemos entonces que los aportes de Esposito nos permiten acercarnos a un sinnúmero de debates y de problemas de nuestras intervenciones munidos de herramientas conceptuales de gran interés que nos permiten desnaturalizar maneras de significar la realidad y de acercarnos a ella.

Recuperando lo trabajado en este capítulo, queremos remarcar algunas consideraciones e interrogantes para seguir pensando:

¿Qué teorías del sujeto y de la política circulan en nuestro colectivo profesional?
¿Cómo pensar una mirada crítica a las prácticas normalizadoras, catalogadoras, moralizantes, si la teoría del sujeto hegemónica en nuestra profesión desconoce y/o desestima los debates en torno a la biopolítica? Leer la realidad en términos biopolíticos implicaría poder comprender las prácticas anatomopolíticas y las tecnologías del biopoder que se implementan desde los dispositivos en los que trabajamos, poder hilvanar una genealogía de estas prácticas, de los discursos que las sustentan. Por otro lado, reconocer que esta vida que es error y anomalía, no se reduce a la pasividad de una *nuda* vida que se resigna, que pervive en el orden jurídico que tolera el campo de concentración, y hoy la exclusión. Estos sujetos pueden encontrar, en el umbral de su *nuda* vida, de sus cuerpos arrojados fuera de la *polis* y la política, el umbral mismo de su emergencia como sujetos políticos. Podríamos aquí retomar a modo de imagen pregnante y elocuente la monstruosidad de la que Negri nos habla como contraposición a la pasividad de la vida *nuda*. Para profundizar la visión de emergencia de sujetos políticos desde la

misma práctica profesional, la referencia a la propuesta de Laclau y Mouffe es obligada. El surgimiento de subjetividades colectivas es una posibilidad. Porque, ¿no estamos los trabajadores sociales en contacto cotidiano con las denominadas “demandas”, interviniendo con, en y sobre esos cuerpos en los que el *Bios* se reduce y el *Zoé*, la *nuda* vida permanece, como testigo de un sistema que produce exclusión incluso cuando interviene para paliarla? El trabajador social tiene, quizá inscripto en sí mismo, en su cuerpo, esta doble posibilidad: la sujeción de la vida, la eliminación de la posibilidad política del sujeto sobre el que interviene, ejecutando los dispositivos biopolíticos a su alcance: normalizar, individualizar, hacer trabajar los mecanismos de elegibilidad –y por tanto, de no incumbencia- de la institución, derivar, judicializar, higienizar... Pero también puede ser ese cuerpo, que –lo quiera o no- es siempre político, y que, lejos de escindir el *Bios* de los sujetos con los que trabaja, interviene en la identificación de la demanda colectiva, en la definición de fronteras internas, en la identificación de ese otro con el que hay que confrontar. Puede utilizar sus herramientas para reconocer el poder circulando, para des-sujetar esa *nuda* vida.

Capítulo VII: Conflicto y política: el arte de gobernar, entre el riesgo, el consensualismo y la lógica amigo/enemigo.

Presentación

En este capítulo pondremos en tensión una serie de teorías sobre lo político que organizan sus aportes en torno a la idea de conflicto. Las formas que adquiere la contienda, y los mecanismos para lidiar con este hiato constitutivo entre intereses contrapuestos que da lugar a lo político como movimiento donde funge el imposible de vivir juntos, son algunos de los elementos de los que se intentará dar cuenta. Comenzaremos arrojando algunas notas sobre quien para nosotros es el padre de las teorías políticas que se ordenan en torno al conflicto: Maquiavelo. Sus aportes presentan a partir de una prosa que sigue siendo recuperada hoy en día, los alcances de la política como “arte de gobernar”. Avanzaremos con una presentación de los denominados teóricos de la globalización y la preeminencia de un borramiento del conflicto político, por lo menos en torno a la noción de Estado. Especial atención le dispensaremos al enfoque posfundacional, y a autores de la talla de Laclau que explicitaran la primacía de lo político sobre lo económico. Por último recogeremos algunas notas sobre las presencias y ausencias de estos discursos sobre el conflicto en la formación en Trabajo Social

1. Maquiavelo y el arte de gobernar

Para consignar estos debates vale hacer una breve mención al contexto histórico en el que emergen las teorías sobre el Estado. Hablamos de los siglos XVI y XVII, de movimientos como el del Renacimiento, de la salida de las sociedades feudales, de la emergencia de la primer forma del capitalismo, el mercantilismo, y de la aparición de una institución que protagonizará la escena de los debates: el Estado nacional, que lucha por establecer los principios de su autoridad, contra las tendencias eclesiales de unificación supranacional bajo la égida del papado, así como por las tendencias separatistas de los viejos señores feudales que no querían perder su poder frente a las burguesías nacientes. Unificar, organizar, legitimar, son desafíos que enfrenta esta nueva entidad. De las ciudades- Estado, al Estado-

nación, un gran camino de luchas materiales y simbólicas debió transitarse. Este Estado moderno primigenio, el de las monarquías absolutas que conducían luchas internas y externas, no hubiera perdurado sin discursos legitimantes que acompañaran el poder de la fuerza con el de las ideas. En ese marco la obra de Maquiavelo es central, siendo el primer autor que realizara una reflexión sistemática sobre el poder confrontando con el principio básico de la filosofía política clásica, de unir política con moral.

Nicolás Maquiavelo (1469 - 1527) fue tanto un hombre de acción, funcionario público, como un hombre de las ideas, en su calidad de filósofo político y escritor italiano. Su obra se entiende en el marco de una Italia que pugnaba por constituirse como Estado Nación, unificado, en un contexto de diversos desafíos y limitaciones. Su tratado de doctrina política titulado “El Príncipe”, escrito en 1513 y publicado póstumamente en 1531 ha tenido y tiene una influencia primordial, extendiendo sus lecturas y usos “con una fuerza que parece independizarse de la época en que fue escrito”, siendo útil para interpelar diversos contextos como son “la época de Shakespeare, de Spinoza, de Rousseau, de Napoleón o de Mussolini.” (González, 2013:146) Sin embargo cabe aclarar que la primera recepción de estos textos no fue la de quien acoge un tratado de filosofía política sino un manual, una serie de indicaciones y consejos dirigidos a un personaje particular: Lorenzo de Médici¹⁷¹. También es importante recordar la observación que detalladamente expone Foucault (2004) respecto de las reacciones adversas que esta obra generó en diversos momentos y situaciones, llegando a gestar un verdadero antimaquiavelismo. No fue sino con el paso del tiempo, el cambio de los contextos históricos y la constatación de la potencia de estas ideas, que la obra de Maquiavelo tomó vuelo. Tal como afirmáramos en páginas anteriores, autores como Borón (1999) no dudan en ubicarlo como el pensador bisagra que inaugura una nueva manera de hacer Teoría Política, realizando un corte con el

¹⁷¹ Podemos reconocer en la obra de Maquiavelo, así como en la del otro gran intelectual italiano del pensamiento político, Antonio Gramsci, una nota común: la construcción de su destinatario, de su hipótesis de lector, como aquel “que no sabe”. El gobierno pasa a ser así, no ya un mandato divino, o el ejercicio de una ética divina adaptada a lo terreno, sino un arte que requiere de un pensamiento y acción formados; una práctica aprendible, no un don divino, un saber hacer que requiere lucidez y preparación. El sujeto político no proviene entonces de una clase determinada o de una elección divina, sino que es aquel que se transforma en sujeto político. El Príncipe se hace, no nace.

pensamiento clásico que unía política y moral en la reflexión sobre el bien común. Su obra resignifica el problema de la tensión entre libertad y Estado:

“En la historia del pensamiento político los dos polos formados por libertad y Estado, lejos de ser un par armónico, presentan tensiones difícilmente reconciliables a no ser por intermedio del ejercicio de la virtud pública, esto es, de la participación política. De ahí la importancia actual de la obra de Nicolás Maquiavelo (...) [Mirando] la historia desde [su] ángulo, se percibe que la fórmula liberal de libertad política individual garantizada por el Estado constitucional, (...) depende de una tercera idea, la de participación política. (Singer, 2000: 354)

Vemos entonces que el autor florentino dinamiza esta tensión Estado-libertad, que da vida a la teoría política, a partir de la elaboración de una serie de conceptos entre los que según Singer destaca el de *virtú* y el de participación política. La *virtú* política, es entendida como capacidad de saber aprovechar los momentos de fortuna y escapar de los desfavorables, es una de las características que Maquiavelo esgrime como necesaria en su obra “El príncipe”, para lograr el gobierno del pueblo. Cuando habla de *virtú*, el autor refiere a virtudes públicas, o mejor aún, a capacidades para abordar el problema de lo público, jamás a virtudes privadas. No juzga nunca el valor de los actos individuales, sino su efecto real como actos políticos. Se ve aquí con claridad la “doble moral” que se presenta en los textos del autor, en tanto los parámetros para medir la conducta del estadista son muy distintos de los que rigen para el ciudadano privado, moral ésta que no es de interés para Maquiavelo. De esta forma, el gobernante como creador del Estado, no sólo está fuera de la ley, sino también de la moralidad. No hay otro patrón para juzgar sus actos sino el éxito de su finalidad política: crear, ampliar y consolidar el poder del Estado. Acciones como el asesinato u otros excesos, no son conceptualizados como tales, si contribuyen al sostenimiento del gobierno y sus fines. El otro elemento que interactúa con la *virtú* es la fortuna. Para Skinner, Maquiavelo “trata el concepto de *virtú* como el conjunto de cualidades capaces de hacer frente a los vaivenes de la Fortuna, (...) logrando honor y gloria para sí mismo y seguridad para su propio gobierno” (Skinner, 1998: 49) Vinculando el concepto de *virtú* con la virilidad (de acuerdo al significado del prefijo *vir*), y el concepto de Fortuna a la feminidad, Maquiavelo expresa la

necesidad de que el gobernante actúe con prudencia, sabiendo leer las condiciones que su tiempo le impone, para que la Fortuna juegue a su favor y no en su contra.

En las últimas décadas Maquiavelo y su obra han sido reconceptualizados:

“La razón por la cual continúa el vigor de la polémica acerca de los temas de su obra es porque cada generación debe repreguntarse las mismas cuestiones que él analizó: ¿Cuál es la función y naturaleza del Estado? ¿Cuál es el papel de la violencia y el consenso? ¿Cuál es la mejor forma de gobierno? ¿Cómo se logra el bien común? ¿Qué relación existe entre el conflicto, el orden y la libertad? ¿Puede haber una ciencia política que prevenga a los gobernantes?”
(Várnagy, 2000:9)

De alguna manera los textos de Maquiavelo atraviesan estos interrogantes inaugurando una línea que confronta con los postulados humanistas que en su época eran hegemónicos. Su obra abrió el camino a las sugerentes lecturas que de ellas hicieran Gramsci (1980), Althusser (2004) o Foucault (2004)¹⁷², abriendo todo un campo de investigación en la filosofía política contemporánea centrado en los debates que “El Príncipe” expuso. En este sentido, de las múltiples lecturas contemporáneas relativas a Maquiavelo, una con especial vitalidad para nosotros es la de la tradición marxista¹⁷³:

“Retomemos la intuición de Althusser: (...) haced de Maquiavelo el inspirador de toda filosofía práctica, porque la filosofía práctica se llama comunismo. Aquí es donde Althusser y los operaístas italianos (y europeos) se han encontrado, aquí es donde Marx alcanza a Maquiavelo y éste último

¹⁷² Hemos aludido ya en el capítulo anterior a la influencia de Maquiavelo en la obra del pensador francés y sus aportes a la gubernamentalidad. De hecho, es Foucault quien presenta a Maquiavelo como el autor que resignifica el problema del gobierno, a través de la ruptura entre el gobierno del hogar y el gobierno de la cosa pública. Su análisis de “El Príncipe” permite discriminar tres puntos de notable interés en relación a esta figura: el príncipe siempre tiene respecto del principado una relación de exterioridad, es decir no es parte del pueblo; este carácter de exterioridad implicará que la relación sea frágil y esté supeditada a amenazas; de ahí que el imperativo sea gobernar: mantener, reforzar y proteger ese principado. El arte de gobernar es el arte de ser príncipe. (Cfr. Foucault, 2004: 191-192)

¹⁷³ En cruces como éste, encontramos los límites a los que nos condena toda clasificación. En este caso, crítica y política, vida y política, conflicto y política, son binomios que antes que excluirse mutuamente, se imbrican, atravesando una “máquina de pensar” como es la de la prosa de Maquiavelo, a partir de los lentes de Althusser, recuperada por Negri. Este ejemplo nos permite refrendar una aclaración que vale reiterar: las distinciones analíticas que hemos propuesto en esta tesis, tienen como finalidad cierto ordenamiento de la (caudalosa) información que manejamos. Nunca se erigen como compartimentos estancos. Los autores y sus ideas, los materiales del trabajo de campo y sus particularidades, los sujetos consultados, van y vienen por los capítulos, saltando las vallas para hacerse oír, una y otra vez.

determina los modos para reconstruir un sujeto colectivo.” (Negri en Althusser, 2004: 9)

Hablar en términos de filosofía práctica comporta un sinnúmero de complejidades. Podemos aquí sin embargo vislumbrar el sentido en que Negri le otorga el carácter de filosofía práctica al pensamiento de Maquiavelo. No será el que circula en las escuelas derivadas del empirismo anglosajón, como fuera el utilitarismo. Aquí filosofía práctica es comunismo, se escucha en estas reflexiones los ecos de Marx en relación a la onceava tesis de Feuerbach. Desdoblar el análisis de la moral y el de la política. Analizar minuciosamente la realidad en sus múltiples determinaciones. El problema del sujeto colectivo, que desvela la filosofía política contemporánea, es plausible de ser revisitado desde la lógica de “El Príncipe”, este tratado que gestó una filosofía práctica y una clave para construir un nuevo sujeto: el pueblo italiano unificado bajo el mando del príncipe. En nuestro país tampoco han faltado referencias directas a este autor. Desde el clásico análisis brindado por José Luis Romero (1986), a las actuales indagaciones que se condensan en la obra Horacio González (2013), los postulados de Maquiavelo han tenido enorme repercusión en otras corrientes de pensamiento que van del pragmatismo a autores más cercanos a la crítica posestructural.

2. Globalización y fin de las ideologías: entre la reflexividad y el contrapoder.

En el capítulo II dimos cuenta de las discusiones en torno a lo político en las ciencias sociales y políticas en el siglo XX hasta las convulsionadas décadas del sesenta y setenta, aludiendo a los contextos históricos que la academia atravesó y su influencia en estos discursos. Ya en la década del ochenta, frente a la inminencia de la superación de la Guerra Fría, en un marco de recuperación de la democracia en nuestros países, atravesado éste por la emergencia de problemáticas ambientales globales, la revolución tecnológica y su impacto en la comunicación, la declinación del modelo económico fordista y la crisis de los llamados “Estados de Bienestar”, emergen nuevos discursos vinculados al

problema que nos atañe. Estos discursos de fin de siglo XX¹⁷⁴ generaron un borramiento de la noción de conflicto, abriendo paso a una avanzada de las teorías del consenso y del fin de las ideologías. Tal como analizamos en Hermida (2011), la década del noventa ha sido caracterizada como la que da a luz un cambio de época, que se manifiesta en el denominado proceso de globalización. Podemos decir que fue este concepto el que hegemonizó el debate en torno a lo político a fines de siglo XX. La idea de que la globalización implicaba un nuevo orden surgido de una verdadera crisis internacional es compartida por diversos autores que afirman que la sociedad: “Ingresó en una nueva fase desde el comienzo de la década de 1990. (...) Lo que se puso en tela de juicio fueron los principios organizadores de la solidaridad y la concepción misma de los derechos sociales.” (Rosanvallon, 2007: 8) Sin embargo la significación que se le dio a este término fue diferenciada tanto en su definición temporal (cuándo comenzó), como en sus alcances en el reordenamiento las relaciones sociales (qué implicó). Encontramos autores que sitúan el surgimiento de la globalización en el siglo XVI con el inicio de la expansión capitalista. Otros afirman que su origen data de mitad del siglo XX. Estas dos visiones se basan en criterios diferentes, el primero haciendo hincapié en el aspecto económico, y el segundo en lo cultural y comunicacional. García Canclini (1999) da cuenta de este debate, e incorpora los términos internacionalización (para nombrar la expansión económica global de inicio de la Modernidad) y transnacionalización (en alusión a la emergencia a mediados del siglo XX, de organismos, empresas y movimientos sin sede nacional fija).¹⁷⁵ En la década de 1980, Beck (1998) inaugura una corriente de gran peso al interior de las ciencias sociales: la sociología del riesgo. Define este momento histórico a partir de lo que denomina “sociedad (industrial) de riesgo”. Esta sociedad es la

¹⁷⁴ Ver nota al pie n°1.

¹⁷⁵ Al respecto Yanuzzi afirma: “Pensar la globalización en términos de simple continuidad no nos permite explicar las grandes dificultades que encontramos hoy para describir con las categorías políticas modernas (...) [el presente]. De todas formas, afirmar la novedad del fenómeno como venimos haciendo no significa ignorar la existencia de antecedentes previos. (...) [Hoy] vuelven a aflorar muchas de las mismas cuestiones que se plantearon hacia fines del siglo XIX y principios del XX con la ampliación democrática del espacio público.” (Yannuzzi, 2007:3-4) La autora enfatiza en la importancia del ingreso de las masas a la vida política a inicios del siglo pasado, la crisis de las certezas de ese momento, la respuesta en base a la organización y la burocracia estatal, y un nuevo retorno a la incertidumbre a raíz de la caída del orden propio del modelo fordista y del Estado de Bienestar a partir del proceso de la globalización.

expresión de la actual modernización reflexiva que difiere de la modernización sencilla que la precedió, principalmente por la emergencia del riesgo. “Los riesgos no son un invento de la Edad Moderna (...) La palabra riesgo tenía en el contexto [del siglo XV] una connotación de coraje y aventura, no la de la posible autodestrucción de la vida en la Tierra.” (Beck, 1998:27). Bauman (2005) recuperando parte de estas reflexiones, analiza la globalización en términos de las modificaciones que generara en las categorías de tiempo y espacio. Cuestiona el carácter objetivo de la noción de distancia, planteando que la misma es una construcción social y en la actualidad una función derivada de la velocidad (y los recursos para acelerarla). Las nuevas TICs¹⁷⁶ han abaratado e inmediatezados estos traslados que en ocasiones son directamente virtuales¹⁷⁷.

Haciendo hincapié en la cuestión cultural, García Canclini (1999) propone hablar de la globalización imaginada, puntualizando la idea de construcción pluridiscursiva de la misma. Clarifica el estatuto epistemológico de la noción de globalización, refiriendo en principio que la misma no es ni un paradigma científico ni político, sino que constituye un conjunto de narrativas, el resultado de movimientos múltiples y contradictorios.

Por último es importante aludir a los tres factores tradicionales que componen las definiciones de globalización: económicos (bienes), financieros (capitales) y comunicacionales (mensajes), puntualizando en las dinámicas de circulación y desterritorialización de los mismos. García Canclini recupera el esfuerzo de algunos intelectuales (entre ellos Beck y Giddens) de incorporar un “cuarto factor” central en este debate: las personas, que se trasladan, ya sea como turistas o como migrantes. Incluir el papel de las personas implica incorporar la dimensión cultural de la globalización. “Hablar de las personas que hacen, reproducen y padecen la globalización –y aun de las que son excluidas de ella– vuelve posible encontrar responsables de esos procesos.”, y aún más, permite salir

¹⁷⁶ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

¹⁷⁷ Desde una mirada opuesta, Svampa asume una nueva configuración del espacio como categoría, a partir del renovado interés en la territorialidad. Esta idea confronta con el análisis que Bauman hiciera sobre las categorías de tiempo y espacio, afirmando la relegación de la idea de espacio y un renovado interés en el tiempo (y las posibilidades de acelerar su velocidad). En contraposición Svampa (2010) pone en el centro del análisis al espacio, particularmente en relación a las luchas por el territorio de los movimientos indígenas y las organizaciones sociales urbanas.

de los enfoques teleológicos y de la idea del fin de la historia, para concebir la globalización como “un proceso abierto que puede desarrollarse en varias direcciones” (García Canclini, 1999: 64) donde lo cultural y lo político se reencuentran para pensar alternativas de cambio viables.

Hardt y Negri (2002) refieren a este momento histórico que otros dan en llamar globalización, a partir de la categoría de Imperio. Si bien también afirman que la soberanía del Estado-nación se ve en jaque en el marco de la globalización, la misma no se ha desvanecido sino que se ha reestructurado, ampliando sus redes, concentrándose en una suerte de dominio global, no imperialista, sino del Imperio¹⁷⁸, volviéndose inmaterial en su localización pero a la vez más eficaz en sus controles. “Esta nueva forma global de soberanía es lo que llamamos Imperio.” (Hardt y Negri, 2002:4) Es un gobierno mundial que actuaría de una forma descentralizada conformando una red de poder imperial y no imperialista. Frente a este Imperio, la salida es la emergencia de la multitud y sus prácticas de contrapoder.

De los diferentes aspectos que el nuevo orden mundial trastoca, Chomsky hace especial hincapié en el uso de la fuerza militar en la reconfiguración geopolítica. “La verdadera cuestión es la militarización del espacio” (Chomsky, 2001: 132) En su argumentación muestra las conexiones existentes entre avances tecnológicos, industria de la guerra y dominio comercial.

Frente a la visión más extendida con relación a la globalización y la disminución del poder de los Estados en este nuevo orden mundial, encontramos en García Linera¹⁷⁹ (2010), una de las voces más críticas a este diagnóstico. Define esta postura hegemónica respecto de conceptualización de la era global como un relato extincionista, en tanto proclama el fin de la soberanía de los Estados nacionales, en pos de una supuesta internacionalización de la gestión de la justicia y la

¹⁷⁸ Reivindicando la categoría de Imperialismo, Bellamy Foster (2002) atribuye a Hardt y Negri el situarse dentro de las teorías “de moda”, aludiendo a los medios de comunicación que han recibido con entusiasmo sus producciones como el New York Times. Plantea una crítica a este enfoque, particularmente a la afirmación de Negri, de que el colonialismo y el imperialismo han muerto, y que las nuevas formas de poder no están siendo manejadas por un país imperialista en particular, sino por las fuerzas globalizadas y desterritorializadas del capital.

¹⁷⁹ Sobre los aportes de este autor, cuyas producciones comenzaron ya hace décadas, pero tomaron mayor relevancia en el siglo XXI, volveremos en el siguiente capítulo, donde profundizaremos en el pensamiento descolonial al que él contribuye.

administración económica y política de la humanidad. Analiza hasta qué punto este argumento es falaz en tanto han sido y son los Estados nacionales los que han instrumentado las reformas neoliberales que caracterizan la era global. “La globalización significa evidentemente un proceso de mutación, no de extinción de los procesos de soberanía política. No estamos asistiendo a una extinción de la soberanía, sino a una mutación del significado de la soberanía del Estado.” (García Linera, 2010: 3) Esta mutación implica entender al Estado como relación, y a sus procesos históricos como dinámicos, en tanto los Estados atraviesan momentos de estabilidad y otros de transformación, donde la política puede reconstruir agendas, instituciones, objetivos y estrategias.¹⁸⁰

Por su parte, y también desde Latinoamérica, observamos la lectura crítica de Svampa respecto del concepto de globalización y sus implicancias: el cambio de época en nuestro continente, no es el de la era global, sino el de la incipiente ruptura con sus postulados más afianzados:

“Desde hace algunos años, América Latina viene experimentando un cambio de época. Diversos procesos sociales y políticos han ido configurando nuevos escenarios: la crisis del consenso neoliberal, la relegitimación de los discursos críticos, la potenciación de diferentes movimientos sociales, en fin, la emergencia de gobiernos autodenominados “progresistas” y de centroizquierda, que valorizan la construcción de un espacio latinoamericano, son algunas de las notas distintivas de una etapa de transición que parece contraponerse a todas luces con el período anterior, la década de los noventa, marcados por la sumisión de la política al Consenso de Washington, en nombre de una globalización unívoca e irresistible.” (Svampa, 2010:41)¹⁸¹

Como hemos observado, la globalización es pensada de maneras diversas, centrando el análisis en aspectos sociales (riesgos), políticos (soberanía), culturales (multidiscursividad), económicos (capitales migrantes), bélicos (militarización), y desde diferentes enfoques epistemológicos y disciplinas. Incluso entre quienes critican el discurso de la globalización y su carácter

¹⁸⁰ Retomaremos estos debates en el capítulo X sobre Estado.

¹⁸¹ Esta idea será refrendada también por Dussel (2012), tal como explicitaremos cuando demos cuenta del cambio de época latinoamericano que significó el giro a la izquierda de sus gobiernos a inicios del siglo XXI a partir de las lecturas del giro descolonial.

extincionista, el punto común que subyace es la idea de que, aunque en momentos diferenciados de acuerdo a la posición geopolítica y epistémica, un nuevo orden ha emergido, y reclama ser comprendido desde nuevas categorías. Hoy observamos una renovada construcción categorial de la realidad: las nuevas categorías políticas no sólo nominan una realidad que les precede, sino que más bien articulan lecturas de lo social que entrañan en sí mismas la generación de nuevas realidades. Las últimas décadas encontraron a las ciencias sociales ante el desafío de pensar un nuevo orden, y a la vez de re-pensarse sí mismas, en tanto las distinciones decimonónicas entre disciplinas escindidas, así como la definición de objetos de estudios excluyentes, se convertía en un verdadero escollo para analizar lo social: “Tendremos que repensar la estructura organizacional de las ciencias sociales; esa estructura creada en el siglo XIX no tiene sentido (...) han dejado de existir las distinciones que dieron sentido a las elaboraciones disciplinarias que conocemos.” (Wallerstein, 1997: 21)

3. Los enfoques liberales/consensualistas: entre el riesgo y la subpolítica

A partir de la década de los 80 del siglo pasado un grupo de intelectuales dieron origen a lo que se dio en llamar sociología del riesgo, a la que aludimos al conceptualizar la globalización. Tal como analizamos en Hermida (2010a) esta línea de clara inspiración habermasiana, rescata la idea de consenso, de democracia deliberativa y de modernidad reflexiva. Está signada por la reacción a las teorías de confrontación y lucha de clases, y plantea la vía parlamentaria representativa y el diálogo como canales para el acceso a una democracia inclusiva. El riesgo toma aquí un papel fundamental, suplantando en alguna medida conceptos como los de explotación o alineación, ya que la sociedad del riesgo implica la homogenización de la situación de desprotección de todos los ciudadanos frente a los riesgos globales¹⁸².

Beck plantea la hipótesis de lo que él mismo llama “el final de los otros”: no

¹⁸² En un esfuerzo de síntesis hemos obviado los aportes de otros intelectuales del enfoque de riesgo. Entre ellos Luhmann (1998), cuya obra ofrece una interesante lectura del riesgo a partir de la teoría de sistemas y la cibernética. En Trabajo Social sus aportes fueron releídos por Matus (2009), así como por Mitjavila (1999) quien ofrece un mapeo de los autores de la sociología del riesgo y los efectos en términos de individuación de esta perspectiva.

existe ya una escisión tajante entre las víctimas -los otros- y los no afectados, los que tienen los medios materiales y simbólicos para estar protegidos. Los riesgos en la sociedad de hoy no estarían entonces forzosamente asociados a grupos en particular, sino que serían globales en un proceso: "... que abarca la producción y la reproducción y no respeta las fronteras de los Estados nacionales, con lo cual surgen unas amenazas globales que en ese sentido son supranacionales y no específicas de una clase y poseen una dinámica social y política nueva." (Beck, 1998:19). En la sociedad del riesgo el debate se centra en cómo minimizar los riesgos derivados de la modernización reduciéndolos a "efectos secundarios latentes" para que no impidan el desarrollo de la misma. Respecto de la relación riesgo-política, Beck afirma que la sociedad actual no confronta con amenazas exógenas sino consigo misma. Alude al surgimiento de centros de actuación subpolítica que realizan su actividad ciudadana de forma extraparlamentaria, de acuerdo a lo que denomina una nueva cultura política¹⁸³. La idea de que todos estamos en la misma situación frente a los riesgos pareciera plantear un enfoque que deja poco espacio para la política. "La modernización política *quita poder y limita a la política y politiza a la sociedad*". (Beck, 1998: 248, cursiva del autor). En su análisis no hay grupos que confrontan, no hay intereses sectoriales. No hay quien controle los cuerpos de quién. No hay sujeto político. La política y sus nervaduras que expanden y contraen riesgos, etiquetan grupos, asignan recursos, culpabilizan distribuyendo responsabilidades, parecen, o bien implícitas, o bien confundidas con espacios subpolíticos, o bien positivamente ausentes en los textos de Beck. "La política ha dejado de ser el lugar central, o por lo menos el único, en el que se decide la transformación del futuro social." (Beck, 1998: 287)

Desde una postura cercana pero crítica, Lash plantea que la producción de Beck y Giddens respecto del paso de la modernidad simple a la reflexiva supone el paso de una concepción de la política como emancipatoria y centralizada a una idea de subpolítica que tiene ciertos peligros. La crítica el autor hace a Beck y Giddens es

¹⁸³ Así, en relación con los medios de comunicación sostiene: "Es esencial que se den las condiciones fundamentales previas para juicios independientes y para la intervención decidida e independiente de los medios de comunicación en relación a todo cuanto ocurre. Constituyen dos pilares fundamentales para el sistema de control alternativo de la subpolítica." (Beck, 1998: 288) Se observa aquí la presencia de la tradición democrática representativa europea, y la "misión" de los *mass media* como órganos neutrales para propiciar una opinión pública libre.

que “sus análisis no pecan tanto de erróneos como de parciales debido al carácter cientificista de sus presuposiciones.”(Lash en Beck, Giddens y Lash, 1994: 237)

También desde el análisis del riesgo, Castel incorpora al debate el concepto de protección. “La inseguridad moderna no sería la ausencia de protecciones, sino más bien su reverso.” (Castel, 2004:12). La inseguridad y la protección no son hechos sino relaciones, signadas por el contexto, y que no necesariamente estén asociadas a peligros “reales”. La sociedad genera activamente expectativas de seguridad que no puede cumplir. Cada vez son más los motivos para dudar de nuestra efectiva protección. Esta inseguridad moderna se basa en su constante producción de nuevas situaciones de riesgo, que muchas veces no están vinculadas a peligros reales, sino a posibilidades (en algunos casos nimias) de sufrir algún tipo de perjuicio. Frente a esta aversión social al riesgo, y el malestar que genera la imposibilidad de estar totalmente seguro, Castel concluye: “Pues, ¿qué nos protegerá –dejando de lado a Dios o a la muerte- si para estar plenamente en paz hay que poder dominar por completo todas las contingencias de la vida? (Castel, 2004:15) El autor hace hincapié en la producción social del riesgo como categoría que genera en sí misma un malestar imposible de resolver: el riesgo está en todos lados y en ninguno. Esta aparente desestimación del riesgo no es tal, ya que el autor reivindica la legitimidad de la búsqueda de protecciones, pero plantea: “no conseguiremos la seguridad de estar liberados de todos los peligros, pero se podría ganar la oportunidad de habitar un mundo menos injusto y más humano.” (Castel, 2004:15) La propuesta es la denominada ciudadanía social, que se da en el marco de una sociedad de semejantes: “un tipo de formación social en cuyo seno nadie está excluido porque cada uno dispone de los recursos y de los derechos necesarios para mantener relaciones interdependencia (y no solamente de dependencia) con todos. Es una definición posible de ciudadanía social.” (Castel, 2004:117). En esa misma línea plantea no condenar al mercado y tender a la constitución de un Estado social flexible. El autor no hace alusión a cómo se lograría instaurar este Estado. Como en Beck, no hay especificaciones relativas al sujeto político, como tampoco tecnologías biopolíticas que expliquen cómo se podrían dar qué cambios y en beneficio de quién.

Vemos en los aportes de la sociología del riesgo y de la reflexividad, una

tendencia a un borramiento del conflicto. El dialoguismo y la gestión eficaz de riesgos le gana la contienda a la confrontación de intereses. Esta posición también será refrendada de alguna forma por Bauman, quien afirma que la teoría crítica, que según su visión históricamente cumplió el rol de defender la autonomía privada de los avances de la esfera pública y de un Estado opresor, hoy debe defender el espacio público, buscar caminos de apertura que permitan repoblar el espacio político que ha quedado vaciado de ciudadanos y de poder real: ambos han migrado de la escena pública, los primeros hacia la individualización, y el segundo hacia redes extraterritoriales más fluidas. Esta construcción de lo político como espacio donde hacer uso del poder de forma colectiva implicó siempre un debate filosófico. Aparece cierta tendencia en la teoría crítica, de analizar “desde afuera” en nombre de la pureza de pensamiento, los modelos de Estado y las formas de hacer política. Un cierto anarquismo acompañó a estas corrientes de la teoría crítica, generando en muchos intelectuales un temor o sospecha por el poder. Lo público era enemigo de lo privado, y por ende de la libertad. En palabras de Bauman la opción fue y es “entre una verdad condenada a ser impotente o un poder condenado a no ser fiel a la verdad” (Bauman, 2009: 53). En esta encrucijada, un camino posible es el de “recolectivizar las utopías privatizadas de la “política de vida” de modo que éstas vuelvan a ser visiones de una “sociedad buena” y de una “sociedad justa” (Bauman, 2009: 57). La pregunta que surge en este contexto es la relativa al agente que pueda producir este cambio. Bauman afirma que el dispositivo del “líder” y los discursos sin fisuras y capaces de movilizar de las ideologías que conocieron su auge en los siglos XIX y XX ya no están disponibles. El poder está oculto, o mejor, en constante movimiento, sin rostro. ¿Quién -y contra quién- libra esta batalla? Entendemos que este enfoque, que en nuestro país tuvo su reconfiguración a partir de los discursos sobre la ciudadanía, tiende a confundir sub-política con des-política-, diluyendo las particularidades de lo político en una agenda de reclamos, derechos y consumos de ciudadanos autoorganizados, socialmente activos pero partidariamente des-politizados.

Respecto del análisis que Bauman presenta en relación a las características del poder en la modernidad líquida, uno de los elementos sobresalientes es el sentido

que la sociedad actual le otorga a la idea de emancipación/ libertad. Esta idea, que en otros tiempos sólidos representaba el proyecto por antonomasia de las clases subalternas, traducido en estrategias políticas, sindicales, educativas, en la actualidad ha revertido sus connotaciones. Basándose tanto en la perspectiva hobbesiana como en la durkheimiana, los detractores de la liberación aducen que no existe contradicción alguna entre dependencia y libertad, y que las normas y el control social permiten el desarrollo de la sociedad. En el análisis baumaniano el sentido mismo de la liberación ha sido vaciado (ni siquiera está en discusión o disputa), y para el sentir de la sociedad ya no es “garantía alguna de felicidad, sino que es más proclive a acarrear desdicha” (Bauman, 2009:24). Sin embargo, encontramos un tratamiento problemático en el concepto de emancipación en la obra de Bauman dado que a la vez que hace estos planteos, afirma a que el ideal de la emancipación en la sociedad líquida, sigue en pie:

“Lo que se ha vuelto obsoleto es el significado asignado a la emancipación (...) Existe un nuevo programa de emancipación pública a la espera de que la teoría crítica se haga cargo de él. Este nuevo programa público, aun a la espera de políticas críticas públicas, está emergiendo juntamente con la versión “liquificada” de la moderna condición humana.” (Bauman, 2009:54)

En contraposición a esta mirada de la crisis de la idea de emancipación, del otro lado del océano, y unos años después, Svampa afirma que después de la crisis del modelo neoliberal en Latinoamérica se:

“... habilita el retorno de ciertos términos que habían sido expulsados del lenguaje político y de las academias, tales como “anti-imperialismo”, “descolonización”, o “emancipación”, vocablo éste último que en gran medida aparece como el sucesor de la idea de “revolución”. (Svampa, 2010: 41)

Este análisis se ve refrendado por los procesos de cambio político de este siglo en Latinoamérica y por los recientes movimientos de protesta en países del Medio Oriente y Europa. Vemos aquí lo problemático de asumir, sin mediaciones, las teorías europeas.

4. Los discursos liberales en Trabajo social: entre el gerenciamiento, la promoción y la construcción de ciudadanía.

Con el recupero de la democracia a inicios de la década del ochenta, una serie de cambios importantes se produjeron en la profesión. La lucha por la reapertura de carreras cerradas en la dictadura, el levantamiento de la censura, la creación de nuevos puestos de trabajo, gestaron un clima que muchos caracterizan como la (breve) primavera democrática. Breve no porque un nuevo gobierno de facto se impusiera, sino porque a poco de andar, la crisis económica y social que estallara en 1989, gestó la bases para un consenso social generalizado en favor de los discursos neoliberales que habían comenzado a instalarse ya en épocas de dictadura. En ese marco, lejos de retomar las tareas pendientes que la Reconceptualización había dejado como legado, la agenda del Trabajo Social fue ocupada por otros enfoques de corte liberal, gerencial, tecnicista. Ocurrió así que las preguntas que la Reconceptualización había planteado, sobre la relación del Trabajo Social con la política, con otras tradiciones epistemológicas como el marxismo y el liberacionismo, con maneras y espacios otros del ejercicio profesional, y que fueron silenciadas por las sangrientas dictaduras cívico-militares, lejos de retomarse en la década del ochenta, quedaron ocultas, olvidadas, durante la trágica instauración del ciclo neoliberal (Madoery, 2014). Así ya en la década del noventa, la agenda del debate académico del Trabajo Social se configuró en torno a una crítica al Estado, sus instituciones y sus políticas sociales “enlatadas”, definidas desde las dependencias burocráticas del Estado en connivencia con los mandatos de los Organismos Internacionales de Crédito, y una necesaria y urgente reformulación de sus incumbencias profesionales. En ese tiempo la disciplina también se comenzó a promocionar como una profesión liberal capaz de asumir con eficacia y eficiencia la gerencia social que el mercado, en el marco que el neoliberalismo pretendió otorgar a esta profesión.

Otros tópicos, dentro del debate de lo político y el Trabajo Social, hegemonizaron las producciones de la época: la construcción de la ciudadanía, la promoción social, la prevención de riesgos, la participación, los movimientos sociales, la cuestión social y la construcción del proyecto ético-político del Trabajo Social.

El primero de estos temas tiene sin duda una raigambre netamente liberal. Si bien el concepto de ciudadanía sufrió distintas connotaciones desde su primera formulación acabada con el sociólogo británico Marshall (1998) a mediados de siglo XX, su carácter liberal es parte de su núcleo¹⁸⁴. Lo mismo puede decirse de todo un acervo categorial entre el que se destacan conceptos como el de democracia, desarrollo, derechos, etc. Sin embargo hablar de ciudadanía, implica de alguna manera optar por no hablar directamente de clases sociales. En la década de los noventa¹⁸⁵, la consigna *construcción de ciudadanía*, buscaba abonar a procesos emergentes que tendieran al agrupamiento de individuos con necesidades comunes, a la gestión de recursos para la inclusión social o educativa, a la promoción, a la formación, al conocimiento de cuáles son nuestros derechos. El sujeto, desde la lógica de la ciudadanía, es el individuo libre que tiene conciencia de sus derechos, y gestiona y/o exige al Estado (con quien tiene una relación de exterioridad) el cumplimiento de los mismos. La construcción de ciudadanía era un horizonte que cobrara sentido frente a un Estado que en términos de Castel (2001), desafilaba, apareciendo como la tarea de un Trabajo Social progresista, que se diferenciaba de las lógicas políticas que tendían al clientelismo¹⁸⁶. Autores como Nora Aquin (1999) dieron a estas reflexiones un

¹⁸⁴ Tengamos presentes que la noción de sociedad civil fue ya un punto nodal del debate entre los contractualistas en el siglo XVII, y que a inicios de siglo XX marcó el surgimiento de la ciencia política norteamericana que, a diferencia de la Europea, puso su foco en la democracia y la ciudadanía y no en el Estado como eje central de sus debates. De alguna manera, el recupero de los conceptos de sociedad civil y ciudadanía tuvo lugar a lo largo de la historia, en procesos donde la preocupación central era la tendencia del Estado al autoritarismo, a la coerción, a la eliminación de libertades, o en sociedades que no visualizaban en la instancia de lo político-estatal el momento de construcción de los proyectos colectivos, sino que apostaban al sector privado como ámbito donde dirimir las tensiones de la vida en común.

¹⁸⁵ Cabe aclarar que ya a inicios del siglo XXI, (y a partir del crecimiento de una serie de organizaciones y movimientos sociales que adquirieron mayor visibilidad con experiencias como el Foro Social Mundial y el acceso al gobierno en países como Venezuela con la Revolución Bolivariana) se dio un proceso de gran interés: la apropiación, resignificación y disputa de una serie de categorías entre las que se cuentan las que enumeramos de desarrollo, democracia, ciudadanía, e incluso Estado, por parte de estos movimientos, así como de intelectuales críticos. En la actualidad Madoery (2014) y Meschini (2015) abordan esta tarea a partir del concepto de desarrollo.

¹⁸⁶ Desde este enfoque democrático-liberal el Trabajo Social criticaba las prácticas políticas de su época y los modelos de asistencia: “La mayor cercanía del Trabajo Social con la cuestión de la ciudadanía se entabla a nivel de los derechos sociales, concebidos como espacio de construcción de sujetos que se emancipan de las limitaciones básicas que impone la pobreza, y de la dependencia de ser asistidos por intervenciones de políticas estatales (Aquin, Acevedo, Rotondi, 2002: 6).

corte progresista y contestatario frente a la miseria que sembraba el neoliberalismo. Otros colegas, desde una posición si se quiere más “neutral”, entendían la ciudadanía como una máxima, donde los derechos eran entendidos como bienes, servicios y satisfactores de necesidades que eran reconocidas en el marco del Estado de derecho a los ciudadanos, individuos libres y conscientes, con quienes el Trabajador Social, a partir de métodos como el de la comunicación racional (Di Carlo, 1997) trabajaba en pos de ampliar el acceso de ese sujeto a una ciudadanía plena.

Junto con el de ciudadanía, otro de los conceptos que en esta década de los noventa tuvo amplia repercusión, fue el de promoción social. Habiendo ganado adhesiones ya en décadas anteriores a partir de los paradigmas de desarrollo de la comunidad y organización de la comunidad, y teniendo como influencia el modelo de promoción humana de la Doctrina Social de la Iglesia, se constituyó a fin de siglo en un verdadero modelo de intervención. El mismo partía de diferenciarse del denominado modelo de asistencia que era entendido como mecanicista y obturador de la posibilidad de ejercicio de la ciudadanía por parte del asistido, que quedaba en un lugar de beneficiario y no de ciudadano, mientras que el profesional aparecía como desdibujado en su función, que se circunscribía a la de simple efector de la política pública, como “entregador de recursos escasos” en un rol prácticamente administrativo. El modelo de promoción en cambio, buscaba precisamente “promover” a los sujetos desde un rol activo por parte del profesional y del mismo sujeto que en ese proceso se capacitaba, generaba cambios de conducta y se asociaba con otros en dispositivos de promoción barrial o sectorial. Nos interesa especialmente hacer una crítica a este enfoque de promoción, en el sentido de hacer notar algunos de los supuestos que lo sostienen. Uno de ellos es el de la pretensión de cambios de conducta (la promoción como un movimiento si se quiere evolutivo, pro- mover, como movimiento ascendente, que se explicita en el cambio de formas de ser, de pensar, de hacer). El cambio de conductas implica un cambio en el orden de lo subjetivo. Sabemos que una de las apuestas del Trabajo Social desde sus primeras horas, fue la de instalar sus prácticas en el marco de la construcción de subjetividad(es). Desde el “desarrollo de la personalidad” propuesto por Mary Richmond (1962) a

las propuestas de concientización de la Reconceptualización, y las perspectivas de construcción de ciudadanía de fines de siglo pasado, diferentes enfoques han dado a entender que lo propio del Trabajo Social no se juega en una relación de externalidad donde la intervención se subsume a la entrega de recursos, sino que hay algo del orden de lo subjetivo, un encuentro entre sujetos, una interacción, un vínculo, una propuesta de transformación a nivel de la subjetividad. Esta orientación, que ha sido significada en algunas ocasiones como “intervención integral”, ha dado lugar también a ciertas confusiones. Particularmente en el modelo denominado promocional, que planteando una crítica a las intervenciones asistenciales, proponía el trabajo a partir de la capacitación, o dicho en otros términos, el objetivo de cambios de conducta en los sujetos, en algunos casos como condición para el acceso a recursos. El problema ha sido visualizado por Arias (2012) quien hace una crítica al “...presupuesto acerca de que los sujetos debían mutar sus características, conductas, cuestiones culturales, capacidades o hábitos como parte del tratamiento de la pobreza.” (Arias, 2012:186) Vale hacer notar que el acceso a derechos en los sectores medios, rara vez implica la exigencia de participación en procesos de capacitación o promoción. Sin embargo a los sectores populares históricamente se les ha exigido esta instancia como condición para el acceso a recursos y derechos. En coincidencia con este planteo de Arias, entendemos aquí el problema de la intervención en el marco de las subjetividades colectivas, no como una actuación que busque capacitar para “promover”, o “educar” para corregir conductas, sino como un proceso que pueda tender a la construcción de poder popular. En ese marco la asistencia no es significada como asistencialismo, sino que es revalorizada en términos de acceso a un derecho (más aun en sociedades neoliberales o posneoliberales como la nuestra donde el capitalismo salvaje hizo estragos), respuesta a una demanda que puede ser performativa del surgimiento de un sujeto colectivo con capacidad de agencia, de construcción de hegemonía. Sin embargo, una parte del colectivo profesional tildó y tilda de “no profesional” la intervención de los/las colegas que atienden demandas diarias, para la entrega de recursos básicos, porque no hay allí un *trabajo integral con la persona*. La tarea de facilitar el acceso a un recurso/derecho, es en sí misma una incumbencia de la profesión (ya sea a partir

de la gestión o del compromiso directo en el reclamo), que no debe ser entendida peyorativamente, aunque tampoco estamos diciendo que las competencias profesionales se agoten ahí. Estamos intentando entonces clarificar este debate en torno a qué es *eso otro* que hace el trabajador social más allá de habilitar el acceso a un recurso, en relación al problema de la subjetividad y las identidades. Partiendo de afirmar que lo propio del Trabajo Social se juega en el ámbito de las relaciones sociales (González Saibene, 1996)¹⁸⁷ entendemos que la figura de la promoción no es la que permite dar cuenta de un posicionamiento crítico y situado en la intervención.

El concepto de riesgo también apareció como un elemento importante en el acervo categorial del Trabajo Social y en las orientaciones de sus prácticas. El mismo llegó asociado a las políticas públicas de salud implementadas bajo la influencia de los organismos internacionales de crédito pero también de la OMS y la OPS. Así la prevención y la promoción aparecían como el modelo virtuoso para el trabajo en problemáticas socio-sanitarias. El concepto de “grupo de riesgo” construido por la epidemiología, dejó paso desde mediados de la década el noventa al de “factores de riesgo” y “factores protectores”. El Trabajo Social, cuya historia se entrelaza con el devenir mismo del campo de salud, participó y participa activamente desde estas lógicas. Sin embargo, y atendiendo a los desarrollos conceptuales que desde la sociología se realizaran en torno a este concepto de riesgo, y que citáramos en el capítulo anterior, caben algunas consideraciones. La primera es que el denominado enfoque de riesgo que prevaleció en el campo de las intervenciones en salud, se presentó con características de modelo de intervención, sin explicitar los fundamentos políticos y epistémicos de esta categoría. Hubo algo así como un divorcio entre las problematizaciones que atravesaron a las ciencias sociales en relación a la denominada sociedad del riesgo, y el ejercicio de muchos profesionales que

¹⁸⁷ La autora afirma que el objeto del Trabajo Social históricamente ha sido el de las relaciones sociales en tanto relaciones complejas: «...las diversas formas de relacionarse los hombres entre sí, los movimientos sociales, los movimientos étnicos, las luchas nacionalistas, las distintas relaciones de poder. Este pensamiento ya no queda en el nivel de las relaciones de producción sino que también da cuenta de otras, múltiples, desordenadas maneras de expresarse, en su complejidad, el conjunto de las relaciones sociales.» (González Saibene, 1996:124).

ordenaban sus prácticas cotidianas desde estas lógicas de prevención y promoción. Las críticas que se realizaran a estos modelos que colonizaron la vida cotidiana de los sujetos a través de las lógicas de la prevención, lógicas instauradas en clara connivencia con los intereses de las grandes corporaciones farmacéuticas y del modelo médico hegemónico, fueron particularmente fructíferas desde los aportes de la biopolítica, en sus cuestionamientos a las anatomopolíticas de control de los cuerpos, la vida, y las subjetividades, y la patologización de procesos que no son médicos sino sociales. Por su parte la sociología del riesgo, advertía del traspaso de responsabilidades del Estado al individuo, que a través de las lógicas de la prevención instaura la idea de que el que enferma o muere en algún punto, no cumplió con las medidas preventivas que el Estado y la sociedad estipulaba; y abriendo al debate la pregunta respecto de ¿qué es estar protegido? (Castel, 2004).

Desde otras perspectivas, los conceptos de participación y de movimientos sociales, y el ejercicio profesional en ese campo, fueron abordados por parte del colectivo profesional más vinculado a las tradiciones de la izquierda y centro-izquierda, del peronismo revolucionario de antaño, del partido intransigente, del marxismo; colegas que de diversas maneras habían resistido en épocas de dictadura, y que intentaban en ese contexto de fin de siglo ejercer la profesión desde un lugar que no reproduzca el orden vigente. Quienes ocuparon lugares en esa naciente academia del Trabajo Social¹⁸⁸, inspirados por estas reflexiones, no circunscribieron sus análisis solamente a los elementos que el marxismo ofrecía, y si bien recuperaron elementos de la Reconceptualización, no adhirieron de forma directa a sus postulados. Influenciados también por los debates en torno a la construcción de la ciudadanía, permitieron la llegada a la profesión de algunas de las reflexiones de autores de la sociología reflexiva como Castel, así como un acervo de autores de la filosofía política contemporánea entre los que la figura de Foucault destaca. Reconocemos en esta línea una serie de trabajos producidos en la década del noventa y a inicios de este siglo, muchos de ellos editados como compilaciones de editorial Espacio, de reconocida circulación, como ha sido el de

¹⁸⁸ Pensemos que fue en la década de los noventa que muchas de las escuelas terciarias de Servicio Social pasaron a ser Escuelas universitarias o Facultades de Trabajo Social, y donde se inició el trabajo en docencia universitaria, investigación y la posibilidad de posgraduarse.

Fernández Soto (2005), así como libros de autor, tal es el caso de Carballeda (2006), que visualizaban en la construcción de espacios de participación colectiva y en la intervención con movimientos sociales, y en la problematización de las instituciones estalladas por el orden vigente, un camino posible que pudiera sacarnos de la noche neoliberal. A la pregunta sobre los espacios de intervención se sumaba también el interrogante por el estatuto mismo del Trabajo Social, en busca de una clarificación de los sustentos de la profesión. En esa línea se inscribieron las contribuciones de Cazzaniga (2001) y González Saibene (1996, 2007, 2015).

La contundencia de los efectos del consenso de Washington, la re-elección en la Presidencia de Carlos Menem, el crecimiento exponencial de la pobreza y el desguace del Estado, hacían realmente difícil en aquellas épocas pensar en un recupero de la política y del Estado como espacio de construcción de derechos. El fin de las ideologías parecía un hecho. Y la resistencia se presentaba como el camino posible para quienes no querían adherir al pensamiento único. En el cruce de las teorías liberales progresistas, el pensamiento nacional y popular, y diversas tradiciones de inspiración crítica, estas reflexiones brindaron sustento y horizonte a un Trabajo Social que iniciaba su camino como disciplina con reconocimiento pleno en el campo de la academia y las ciencias sociales. Años más tarde estas contribuciones, que problematizan la ciudadanía y el enfoque de derechos a inicios de este siglo, serán significadas peyorativamente como eclécticas por parte de integrantes del enfoque histórico-crítico

Son estos debates, particularmente en lo referido a la preocupación por problematizar la ciudadanía, al vínculo con los movimientos sociales, a la preocupación por analizar la dimensión política de la profesión, los que abrirán el camino a lo que podríamos conceptualizar como el “enfoque de derechos¹⁸⁹” en la actualidad, concepto que si bien se encuadra en un inicio en una matriz liberal, se ha abierto en los últimos años a dialogar con las corrientes latinoamericanistas y a otras perspectivas críticas. Así, en sus inicios, el concepto de *enfoque de derechos* o *enfoque basado en los derechos humanos* (EBDH) se sistematiza como propuesta conceptual a fines del siglo XX en el marco de la Organización de

¹⁸⁹ Hemos trabajado esta categoría de enfoque de derechos en Hermida, Meschini (2016)

Naciones Unidas tomando como base las teorías de desarrollo y el acervo de categorías surgidas en el campo académico y político en relación a los Derechos Humanos. Entendemos que en Argentina la expresión *enfoque de derechos* es resemantizada desde el Trabajo Social, entendiendo a la misma como una perspectiva que se nutre de las experiencias de lucha y organización en pos de conquistas sociales y que fueron reprimidas durante la última dictadura cívico militar (1976-1982), así como los procesos de organización colectiva y resistencia a la dictadura del mercado que el neoliberalismo implantó en nuestro país llevándolo a la explosión de su crisis en 2001. También se vincula con las propuestas denominadas *garantistas*, en clara confrontación con las perspectivas liberales que apuntan a la penalización, a la individualización de problemáticas que son sociales y que se expresan en políticas de mano dura, de judicialización de la pobreza y las juventudes, y que promueven la ausencia del Estado y a la mano invisible del Mercado como reguladora de lo social. De esta forma el *enfoque de derechos* trasciende aspectos técnicos vinculados a protocolos que proponen organismos internacionales en pos de desarrollo (dimensiones éstas a las que apuntaba esta categoría en sus inicios), para convertirse en una categoría política, en el marco del Trabajo Social argentino, como perspectiva que busca reconstruir derechos a través de la presencia activa del Estado en las políticas públicas de asistencia, reparación, promoción y garantía de derechos humanos, sociales y populares. La consagración del cambio del Día del Trabajador Social Argentino al 10 de diciembre, día de los Derechos Humanos, se inscribe como una conquista de esta manera de entender la profesión. Así, algunas de las sublíneas de los discursos liberales como las perspectivas asociadas a la ciudadanía, los movimientos sociales y la dimensión política de la profesión, configurarán una propedéutica, una vertiente que se entrecruza ya a mediados de la década pasada, con tradiciones populares, liberacionistas y críticas, para conformar este enfoque de derechos, que entiende los derechos como conquistas y como prácticas sociales y populares que implican dimensiones económicas, discursivas y políticas, y no como normativas institucionales cuyo sujeto es el ciudadano individual.¹⁹⁰

¹⁹⁰ Un párrafo aparte merecerían las producciones de Trabajo Social vinculadas a los modelos

5. El postestructuralismo: la política, lo político y la democracia radicalizada¹⁹¹

Quizás la referencia al posestructuralismo como corriente sea la más compleja, en tanto está constituida por autores de diversa procedencia (muchos de los cuales reniegan incluso de ser incluidos en este grupo), que a su vez se reconocen como herederos o constructores de otras corrientes filosóficas como son el estructuralismo, el marxismo, la biopolítica, el deconstructivismo, etc. En cuanto a encontrar un denominador común al posestructuralismo, podemos decir que tuvo su génesis en el estructuralismo mismo, tanto en sus aportes como en sus limitaciones, buscando otros caminos que eviten la caída en el pensamiento binario y en la sincronía que se desentiende de la historia (características ambas del pensamiento estructuralista). Uno de los exponentes del posestructuralismo contemporáneo de gran peso en los debates actuales en nuestro continente es Laclau. Su libro *Hegemonía y estrategia socialista* (Laclau y Mouffe, 2004), cuya primera edición data de fines de la década del ochenta: “representó un giro hacia la teoría postestructuralista dentro del marxismo, un giro que tomó el problema del lenguaje como esencial para la formulación de un proyecto antitotalitario y democrático radical” (Butler, Zizek, Laclau, 2011:9) Algunas de las corrientes de que se nutre la propuesta laclauniana entonces son: el giro lingüístico, el marxismo gramsciano, y el pensamiento posestructural tanto filosófico como psicoanalítico¹⁹². Desde una lógica gramsciana la diferencia Estado- sociedad civil en Laclau es problematizada, en tanto la práctica hegemónica puesta en marcha por un sector (que se instituye en pueblo en contra de un no-pueblo) permite ampliar una demanda particular, constituir un fundamento contingente, radicalizar la democracia. “Esta operación por la que una particularidad asume una significación universal inconmensurable consigo misma es lo que denominamos hegemonía”. (Laclau, 2008a:95) La inclusión de la obra laclauniana en el

hermenéuticos, fenomenológicos y comprensivistas. Hemos prescindido de incluirlas en tanto sus preocupaciones en torno al Estado, el Poder y la Política no han sido tematizadas explícitamente.

¹⁹¹ Parte de las reflexiones sobre el posestructuralismo aquí expuestas son derivadas de trabajos previos: Hermida, 2010; Hermida y Meschini, 2015.

¹⁹² Si bien aquí subrayamos la relación de Laclau con el postestructuralismo y posfundacionalismo, existen otras influencias importantes en su obra. Respecto de las vinculaciones entre la obra de Foucault y Laclau puede leerse: Buenfil Burgos (1996).

pensamiento posfundacional, es propuesta por Marchart (2009), quien ofrece el análisis de un *corpus* de autores a los que incluye en la categoría de heideggerianos de izquierda: Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. El posfundacionalismo remite a “una constante interrogación por las figuras metafísicas fundacionales” (Marchart, 2009:14). Esta interrogación no implica un abandono posmoderno de todo tipo de fundamento -antifundacionalismo- sino un debilitamiento de su estatus ontológico. El fundamento es contingente y necesario. Hay una ausencia de fundamento último, es decir que no hay un bien máximo pre-existente a la sociedad y fundante de la misma (como puede ser la idea de bien común). Esta ausencia de un pilar inmutable e incuestionable que dé sentido al lazo social, trae imbricada la necesidad de decisión, de configuración de fundamentos contingentes. Y es esta aporía (entre lo contingente del fundamento y su necesidad) la que le imprime vida al ejercicio político. El posestructuralismo y el posfundacionalismo no pueden ser entendidos en términos de pensamiento posmoderno, en tanto el pensamiento posfundacional: “no se detiene tras haber supuesto la ausencia de un fundamento final, y por eso no se convierte un nihilismo (...) Tampoco se convierte en una suerte de pluralismo posmoderno donde todas las meta-narrativas se han desvanecido en el aire.” (Marchart, 2009: 29) El posicionamiento de Laclau se aleja de las posturas liberales, y reestructura la cuestión del sujeto de la política desde una mirada compleja. Partiendo del análisis del concepto de populismo, plantea que éste no es un régimen determinado, demagógico, sugestionador, (concepción ésta derivada del temor a las masas inspirado por ciertos enfoques de las ciencias sociales y médicas del siglo XIX), sino que es un modo de construir lo político que puede tomar el color de distintos signos partidarios o ideológicos, pero que es en alguna medida inherente a la acción política. Dentro de la perspectiva populista “el “pueblo” es algo menos que la totalidad de los miembros de la comunidad: es un componente parcial que aspira, sin embargo, a ser concebido como una totalidad legítima.” (Laclau, 2008b: 108) ¿Cómo se da esta operación? A partir de un recorrido para la emergencia de subjetividades colectivas politizadas. Diferentes sectores tienen diferentes necesidades. Éstas se expresan en demandas. Las demandas democráticas (aquellas que intentan tramitarse vía gestión o reclamo pero dentro

de la institucionalidad) al no ser vehiculizadas por el Estado se convierten en demandas populares de grupos determinados que pueden unirse a otras a través de la conformación de cadenas equivalenciales. Éstas emergen por medio de la identificación con un significante vacío (libertad, igualdad, bien común, un líder determinado, etc.), que es tal en tanto no remite necesariamente a un objeto definido claramente, sino a un espectro de posibilidades de identificación común, y que permite que se construya subjetividad colectiva, delimitando una frontera interna, un nosotros/ellos, la posibilidad del antagonismo y la construcción de nuevas hegemonías. La identidad popular es más que la suma de demandas, en ella se juega la tensión entre diferencia y equivalencia de las distintas demandas que se articulan. En el concepto de Pueblo juegan entonces la noción de *populus* –el conjunto de todos los ciudadanos- y la noción de *plebs* –los menos privilegiados-. ¿Cuál es el sujeto político del populismo? Es una *plebs* que se arroga para sí la pretensión de ser el *populus* legítimo. Esta visión del autor permite comprender el sentido que le da a la noción de hegemonía. El *plebs* (un sector determinado) es una particularidad que se arroga universalidad (ser el *populus*, es decir, ser el pueblo todo) El pueblo no es una clase social predeterminada, un sujeto histórico necesario y con una identidad inmanente, sino una posibilidad discursiva y material que se constituye en tanto se da un movimiento hegemónico. He aquí una de las diferencias sustanciales de la propuesta de Laclau con relación a las propuestas del marxismo: la opción por el concepto de pueblo antes que por el de clase social, y por consiguiente, la prioridad que le otorga a la política en detrimento de la ontología del ser revolucionario y la estructura económica. Así Laclau afirma: “He definido la hegemonía como una relación por la cual una cierta particularidad pasa a ser el nombre de una universalidad que le es enteramente inconmensurable.” (2008a:15) Es por este mecanismo que el Pueblo es construido. No hay un antagonismo predeterminado, con sujetos con identidades fijas que preexisten al conflicto social, y con un destino teleológico prefijado. Hay por el contrario una agencia por la cual un particular toma la representación de un universal, y distribuye el mapa político diferenciando al conjunto *pueblo* del enemigo. Esta visión ha sido (y es) resistida por diversos autores. Tal es el caso de Žižek; su crítica a este

planteo parte de entender que “...la construcción discursiva del enemigo es presentada como una operación de distorsión.” (Laclau, 2008a:19), en tanto habría una materialidad que precede a una discursividad distorsionante. Pero para Laclau no puede haber distorsión en tanto no hay una esencia distorsionable por los avatares de una posible falsa conciencia; no hay ni puede haber una conciencia verdadera, transparente, hay construcciones discursivas que operan significando la realidad.¹⁹³

A partir de la tríada reificación/ distorsión/ falsa conciencia, Zizek sostiene en su crítica a la propuesta de Laclau, que el populismo lleva en sí el germen del fascismo. Esta afirmación se sostiene en la crítica a la relación concreto/abstracto y particular/universal, por la cual el líder sería una reificación de la Idea, generador de falsa conciencia, en tanto obstruye el acceso al antagonismo objetivo de clases. Tomando los aportes del psicoanálisis, la lingüística y la Teoría Política, Laclau desanda estas críticas de Zizek, sosteniendo como idea central la cuestión de que lo pleno es inaccesible, que la Cosa sólo es parcialmente alcanzable por medio de particular que se arroga la representación del universal a partir de la construcción discursiva de hegemonía. Por tanto no hay reificación posible, porque no hay materialidad preexistente a distorsionar, y no hay falsa conciencia porque tampoco hay conciencia verdadera. Este planteo nos aleja de posturas deterministas y abre la brecha a la agencia, a la construcción discursiva. La emergencia del sujeto pueblo a través de la constitución de una cadena equivalencial de demandas, es entendida en Zizek como reificación. Pero para Laclau, en tanto estas demandas no son homogéneas sino radicalmente heterogéneas, su unificación a partir de un significante vacío, es una construcción, no una develación de una identidad esencial, verdadera o preexistente. Esta

¹⁹³ Aquí vemos otra de las grandes diferencias del planteo de Laclau con el del marxismo estructural de Althusser y la escuela que éste inaugura. Laclau hace una crítica al concepto de ideología, en tanto si aceptamos que existe una falsa conciencia (la que la ideología gesta), estamos afirmando que existe una conciencia verdadera. Para Laclau, en una postura si se quiere más cercana a los planteos foucaultianos, la pretensión de una conciencia verdadera, no distorsionada, es un mito. Los sujetos somos sujetos discursivos. Y la aprehensión de la realidad se da siempre a través de una mediación, un sentido atribuido, que no es nunca verdadero ni falso, sino siempre una construcción. Sin caer en posturas irracionales o en los enfoques propios del pragmatismo americano, Laclau se diferencia de las posturas esencialistas, fundacionalistas e inmanentes. Sobre este tema, el debate sobre la cuestión de la indecibilidad en política en el que participaran Rorty, Derrida y Laclau, aporta notas de especial interés, y puede leerse en Mouffe (1998).

identidad construida, nueva, nuclea demandas diferentes que en general sólo comparten una oposición con un otro, un enemigo.¹⁹⁴

Esta visión posestructuralista de la política que aborda Laclau, también es desarrollada por Mouffe. Ella diferencia la idea de democracia liberal que estaría incluida en la perspectiva dialógica (asociadas a las propuestas de Beck y Giddens en torno la modernidad reflexiva), de la perspectiva antagonista (relaciones entre enemigos) y de la agonista (relaciones entre adversarios). A la idea de Modernidad y democracias reflexivas, la autora contrapone la de democracia radicalizada que elaborara junto con Laclau. La diferencia entre ambas propuestas se explica a través de nociones como: relaciones de fuerza, hegemonía, confrontación, poder. Para Mouffe (2007) el argumento central de la producción de la teoría política liberal de Beck y Giddens es que en la actualidad ya no encontramos identidades colectivas erigidas a partir de la dicotomía nosotros/ellos; al contrario, la *sociedad del riesgo* establece la individualización de los conflictos políticos, lo que deriva en la pérdida de vigencia de las antiguas líneas de conflicto que permitían la organización de los sectores desfavorecidos. Mouffe, en oposición a estos postulados, propone analizar y confrontar con el *Zeitgeist* pospolítico sustentado por Beck y Giddens. El eje de la diferencia entre el modelo dialoguista o democracia reflexiva y la democracia radical o modelo adversarial no es la negación de la democracia como sistema por parte de este último y la presentación de la vía revolucionaria tradicional como mecanismo de transformación social, sino que, por el contrario, defendiendo la democracia pluralista, el enfoque radical tiene como objetivo “una profunda transformación de las relaciones de poder existentes y el establecimiento de una nueva hegemonía.” (Mouffe, 2007: 58) En contraposición a la democracia radicalizada el modelo dialoguista licua la idea de conflicto planteando que el Estado no tiene enemigos contra quienes confrontar sino riesgos que gestionar y que su función “protectora” estaría determinada entonces por la distribución de posibilidades a los individuos para que éstos gestionen responsablemente los riesgos a los que se ven expuestos. No hay enemigos, no hay adversarios, no hay relaciones de poder,

¹⁹⁴ Este debate Laclau- Zizek será retomado en el siguiente capítulo, en tanto entendemos que del mismo se desprenden interesantes reflexiones para el Trabajo Social.

no hay clases sociales. Hay riesgos, individuos y un Estado que se gerencia a través de un modelo (habermasiano) de libertad, diálogo, consenso y modernización creciente. “En todas las áreas decisivas en las que están en juego las estructuras de poder, [este] enfoque político no conflictual es incapaz de plantear las preguntas adecuadas.” (Mouffe, 2007: 57)

Es por esto que presentamos aunque sea de forma sucinta, el recupero de algunos conceptos vinculados al debate sobre Estado y lo político de estas tradiciones, que no han sido trabajados por autores del Trabajo Social. Un gesto de justicia intelectual para nominar esos discursos ausentes en las *currícula*. Estos conceptos serán los de Pueblo, demanda y la crítica al concepto de lucha de clases en Laclau.

6. Aportes de las teorías del conflicto al Trabajo Social

Recuperar el aporte del autor con relación a su categoría de Pueblo, puede ser una apuesta fructífera. Partimos del supuesto de que la noción de Pueblo, y los conceptos que explican su emergencia, presentan una gran potencialidad para problematizar la intervención colectiva. El problema de la emergencia de Pueblo no puede escindirse de las reflexiones del autor en torno a la *lucha de clases*, al proceso de emergencia de *identidades colectivas*, así como a la noción de *demanda*.

Los enfoques marxistas en Trabajo Social estructuran su propuesta de intervención partiendo del presupuesto de la lucha de clases como tensión inherente al capitalismo de ayer y de hoy, y como motor de la historia. La clase obrera es el grupo que por su posición social objetiva, debe librar esta lucha. El Trabajo Social, que interviene mayoritariamente con sujetos de esta clase (ya sean ocupados o desocupados), y que de hecho ejerce su accionar en puestos de trabajo como asalariado, debe realizar su aporte en ese marco. La lucha de clases es la lucha por antonomasia que permitirá la emancipación. La clase trabajadora es “el sujeto” de esa lucha, y su destino está determinado por las leyes de la historia, según la teleología marxista. Tal como hemos consignado al describir los aportes del posestructuralismo al debate sobre lo político, la visión de Laclau difiere de esta posición en tanto la clase trabajadora no es sujeto predeterminado, sino que tiene la *posibilidad* de constituirse en sujeto, convirtiendo sus intereses

particulares en universales. Este movimiento puede ser generado por la clase trabajadora o por otro colectivo (organizado a partir de otros ejes como pueden ser la raza, la nación, el género, etc.) que por el movimiento propio de la política, permita a través de la construcción hegemónica, convertir un particular (intereses de un grupo o de un conglomerado de grupos) en un universal (que litiga con un enemigo). Las críticas que esta propuesta ha recibido por parte del marxismo, plantean el carácter distorsionante de la noción Pueblo, que no permite focalizar el problema en los sujetos ontológicamente predeterminados por el flujo de la historia para constituirse como sujeto revolucionario: la clase obrera. Si construir hegemonía es intervenir discursivamente disputando sentido, el marxismo ve en esto un proceso de distorsión de la conciencia.

El sentido de traer aquí estas reflexiones, parte de la observación de una constante en los debates en relación con la intervención en Trabajo Social. Se suele afirmar, desde los enfoques marxistas, que el trabajador social debe ser un agente concientizador, que permita que los sujetos puedan escapar a la falsa conciencia en la que están imbuidos, producto de la exposición constante a la ideología dominante. Es cierto que el ejercicio de problematización de la realidad implica un proceso de enriquecimiento individual y colectivo, que permite detectar cómo los condicionantes económicos y sociales impactan en la vida de cada quien, y que este proceso de problematización permite des-culpabilizar a los sujetos de supuestos fracasos personales en tanto se logra comprender los procesos históricos en los que cada historia personal se forjó. En esa línea el Trabajo Social tiene un camino por andar, que también permite reconocer cómo los sectores dominantes construyen estigmas y estilos de vida que corroen las posibilidades de ser y de hacer de las clases dominadas. Sin embargo, también es cierto que tildar de falsa conciencia toda emergencia de una representación o práctica política que no dictamine la lucha de clases como medio y como fin, es cuando menos, problemático. Asumir también que existe reificación o distorsión en las prácticas sociales o políticas de los sectores populares que se nuclean alrededor de un líder o una consigna, también implica, desde la propuesta laclauiniana no comprender la lógica política obturando posibles caminos de construcción de una nueva realidad. Entender la lógica de construcción de Pueblo, implica deconstruir prejuicios muy

arraigados en los profesionales, (incluidos aquellos que se asumen como profesionales críticos) que otorgan una carga peyorativa a las expresiones de construcción de identidades colectivas que identifican como distorsionantes de la contradicción principal, demagógicas, generadoras de falsa conciencia.

Intentando una aproximación crítica a las lógicas de la intervención, entendemos que se parte de ese interés del sujeto que se acerca. No necesariamente sea el motor primario de la intervención, ya que el encuentro puede deberse a un requerimiento institucional y no de la persona. Pero es tarea de ese proceso de intervención el permitir la apertura a esa demanda, requerimiento o exigencia, que puede estar latente en el sujeto, o que puede abrirse como novedad en el proceso dialógico, social y político que implica toda intervención. Puede ser algo del orden del deseo, puede ser un problema vincular, una necesidad básica insatisfecha, un sueño, un derecho a hacer uso de su poder/hacer, derecho a ser feliz. Es ese interés diferenciado (porque es la diferencia la que permite la identidad) propio del sujeto (individual o colectivo), el que permitirá una intervención propiamente dicha. Ese interés se puede jugar en el orden práctico de un recurso determinado, y no requerir mayores complejidades. Pero incluso en ese camino, el profesional puede captar esa demanda, y reconocerla como potencialmente equivalente a otras, de otros sujetos. No estamos hablando del planteo que afirma que es deber del trabajador social evaluar si la demanda del sujeto es *pertinente* o no, si “le corresponde o no” determinado recurso, ni de hacer funcionar criterios de elegibilidad, o de evaluar si alguien “realmente” necesita lo que pide o si lo merece. Estamos hablando de otra cuestión bien diferente: de propiciar lo que Laclau denomina “el surgimiento de una cadena equivalencial de demandas”, en otros términos, del surgimiento de identidades colectivas. Es ese un camino posible para encausar intervenciones en el orden de lo subjetivo, en este caso en el campo de la facilitación de emergencia de identidades colectivas, grupos de sujetos que compartan su interés por luchar por una demanda, por visibilizarla y en ese camino visibilizarse. Violencia de género, acceso a la vivienda, dificultades en la crianza de los niños, problemas para el acceso a la atención de la salud, diferentes situaciones que pueden implicar el reconocimiento de un interés común para la construcción de grupalidad. A estos

tipos de intervenciones podemos denominarlos en términos laclaunianos como *prácticas articulatorias*. Este proceso es complejo, no hay una mecánica en la cual a un interés o necesidad preexistente, le sigue la unión de aquellos que la padecen, para luego constituirse éstos en grupo. Porque la identidad no es positiva, no es la derivación de una necesidad material previa compartida. “La identidad y la unidad del objeto son resultado de la propia operación de nominación” (Laclau, 2008b: 135). En el acto de nominar, de identificar-se como grupo bajo un nombre (significante vacío), ese colectivo se re-construye, tanto el grupo como cada individualidad que lo compone se re-conoce de una manera diferente, siendo los mismos pero a la vez siendo otros a aquellos que pre-existían a su surgimiento como colectivo. Estas reflexiones asumen que la identidad es una construcción. No hay nada del orden de lo natural, o pre-concebido, sino que la identidad es una configuración que emerge a partir de la instauración de una diferencia¹⁹⁵.

Este aspecto es crucial para el Trabajo Social por varios aspectos. En principio en tanto que pone el acento en “determinar el todo” en el que las diferentes identidades se construyen. Ese todo es *lo social*, la sociedad imposible, que pivotea en fundamentos contingentes y en el interior de la cual se articulan identidades diferentes. El Trabajo Social no es una profesión de pobres que sólo tiene que saber de pobres. Es una profesión que se desarrolla en la conflictiva social, que debe comprender para intervenir, y que sólo puede entender la lógica de las diversas identidades de los grupos con los que trabaja, en tanto pueda dar cuenta de un conocimiento del todo social. Porque si la identidad se articula a partir de una diferencia, por oposición a *lo otro*, y si las identidades colectivas con las que interactúa el Trabajo Social son las identidades populares, debe entonces esta profesión comprender la totalidad en la que el no-pueblo construye sus resistencias y oposiciones a las identidades populares. “Pibes chorros”, mujeres golpeadas, LGTB, personas con capacidades diferentes, amas de casa..., ninguna

¹⁹⁵ Esta idea es tomada por Laclau tanto del psicoanálisis como de la lingüística saussureana, y asume que “...dado que estamos tratando con identidades puramente diferenciales, debemos, en cierta forma, determinar el todo dentro del cual esas identidades, como diferentes, se constituyen (el problema, obviamente no surgiría si estuviéramos tratando con identidades positivas, sólo relacionadas externamente)”(2008b: 93).

denominación que englobe un colectivo, ninguna identidad social, es positiva. Son construcciones identitarias que sólo pueden ser entendidas en el todo en el cual surgen, atendiendo a las diferencias a partir de las cuales se nuclean. Los trabajadores sociales tenemos que atender a esta realidad, que implica la difícil tarea de estar formados filosófica, política y sociológicamente. Para comprender los surgimientos y las prácticas de colectivos populares, no sólo son necesarias habilidades etnográficas, sino también la capacidad de comprender la estructura social nacional, atendiendo a que las identidades colectivas que surgen, lo hacen en un proceso de diferenciación, no sólo a nivel microsocioal, sino también macrosocioal. Las identidades populares serán entonces asediadas, estigmatizadas, vilipendiadas, por aquellos sectores que se resisten a las mismas. La tarea de dismantelar estos mecanismos que subsumen los colectivos sociales a las nociones de vagos, *chorros*, resentidos, costos sociales, peligrosos, etc., es también una incumbencia profesional. Un claro ejemplo de este esfuerzo se ve en la militancia de la consigna: “los jóvenes no son peligrosos, sino que están en peligro.” Vemos que la pregunta de Laclau sigue resonando: ¿Por qué construir al pueblo es la principal tarea de una política radical?¹⁹⁶ La emergencia de identidades colectivas que se asuman como integrantes de un pueblo que confronta con un no-pueblo, es una tarea, por lo tanto requiere de procesos de actuación de los sujetos sociales, entre ellos, de profesionales que asuman que lo social se configura en el marco de prácticas hegemónicas. Pensar el Trabajo Social como una práctica articuladora es un camino posible para la participación en el surgimiento de identidades colectivas populares.

La articulación entonces es un movimiento central en el pensamiento y el accionar político. Pero ¿qué es lo que se articula? Podemos decir que son los sujetos y sus demandas, en tanto que diada performativa de nuevas identidades. “La unidad mínima de nuestro análisis social es la categoría de demanda. Ella presupone que el grupo social no es un referente en última instancia homogéneo, sino que debe ser concebido como una articulación de demandas heterogéneas.” (Laclau, 2008a: 24)

Una primera referencia a esta categoría implica atender a su doble significación:

¹⁹⁶ Así Laclau (2008b) titula uno de los artículos que componen el texto *Debates y combates*.

la demanda como pedido y la demanda como reclamo o exigencia. “Esta ambigüedad en el significado es útil para nuestros propósitos, ya que es en la transición de la petición al reclamo donde vamos a hallar uno de los primeros rasgos definitorios del populismo.” (Laclau, 2008b: 98). Es decir que podemos entender esta doble acepción como los dos polos de un proceso que va de un contexto en que determinadas *demandas institucionales* particulares se esgrimen como peticiones frente a un poder que no es puesto en cuestión, hasta un momento de construcción discursiva de hegemonía a partir de la exigencia de *demandas populares* concatenadas por la lógica de la equivalencia bajo un significante vacío que las nuclea y que confronta con un poder instituido¹⁹⁷.

Encontramos un punto de contacto en entender lo asistencial como derecho no supeditado a contraprestaciones o cambio de conducta de los usuarios (Arias, 2012), con la noción de demanda en su doble acepción de pedido y de exigencia. ¿Cuál es el rol del trabajador social entonces, si no es evaluar la pertinencia de la demanda, ni observar el alcance de metas, cambios de conducta, o actividades que el sujeto debe cumplimentar para acceder a un “beneficio”? La demanda quizás no deba ser entendida entonces como necesidad objetiva insatisfecha sino como movimiento en el que un sujeto re-conoce un deseo, tiende a un objeto, a un estado otro, diferente al que percibe que tiene en un momento determinado, y a la vez entiende que eso otro que demanda le corresponde por derecho, y ya sea a través del pedido o de la exigencia, buscará insertarse en un proceso en el que el Estado (que es único garante de derechos) deberá dar respuestas. Este proceso implica transformaciones de orden discursivo, a nivel social y personal, en tanto aquello que es demandable o no demandable entra dentro de las *condiciones de posibilidad* que una sociedad instituye. Es ése el campo de lo político. La construcción de hegemonía, la lucha por instituir un fundamento contingente, es la lucha por cartografiar aquello que ese fundamento promete a sus ciudadanos: seguridad, justicia social, libertad de mercado... diferentes consignas luchan en la

¹⁹⁷ La distinción que esgrime el autor entre demandas institucionales y populares es central para su teoría de la hegemonía, y es explicada por él en los siguientes términos: “...a una demanda que, satisfecha o no, permanece aislada, la denominaremos *demanda democrática*. A la pluralidad de demandas que, a través de su articulación equivalencial, constituyen una subjetividad social más amplia, las denominaremos *demandas populares*: comienzan así, en un nivel muy incipiente, a constituir al “pueblo” como actor histórico potencial (Laclau, 2008b: 99)

arena política por ganar la batalla en la construcción de sentidos.

Esta relectura de algunas de las categorías del pensamiento posestructural lacaluniano nos permiten afirmar que el Trabajo Social tiene una posibilidad de participar con su saber/hacer en la demanda individual, grupal o territorial, en pos del surgimiento de identidades colectivas. Pero a su vez tiene también un camino para andar en la confrontación por la institución de fundamentos, de sentidos sociales, es decir en el hacer oír su voz en el debate público de temas centrales para nuestra sociedad. El colectivo profesional puede hacer uso de la potencialidad política de su intervención, no sólo en el devenir diario de la tarea de cada colega, en la tramitación o reclamo que las demandas de los sujetos impliquen, sino como colectivo, confrontando discursivamente, buscando que ciertos reclamos desatendidos, invisibilizados, caricaturizados por los sectores concentrados, comiencen a formar parte de la agenda, disputando el fundamento contingente de la sociedad, quebrando consensos del sentido común para los cuales los pobres son el peligro y los derechos de las minorías son un mal a combatir. Así problemáticas como las cuestiones de género, la trata, la protección de los recursos naturales nacionales, entre otras, pueden insertarse en los discursos que fundan sociedad, haciendo plausible de convertir en demanda, y en definitiva en derecho, aquello que hasta hace pocos años estaba fuera del debate público, o era significado como una afrenta al orden existente. La jubilación de las amas de casa, la asignación universal por hijo, el matrimonio igualitario, son “beneficios” que para instituirse como tales, debieron dar la batalla en el plano de las ideas, y ser visibilizados como “bienes sociales”. Las resistencias que tuvieron y tienen muchas de estas medidas, hablan de la necesidad de participar en su legitimación. Para esto, el hacer del colectivo profesional un sujeto político con voz autorizada en estos temas y con capacidad de agencia y visibilización, es una tarea en la que nos queda mucho camino por hacer. Hasta aquí presentamos una lectura de Laclau en relación al problema del sujeto colectivo y la dimensión política de la intervención.

7. Discursos sobre la política y el conflicto en la formación

Diferentes hallazgos del trabajo de campo se entrelazaron con el problema de lo

político en su carácter de litigio. Presentaremos ahora algunas referencias que permiten vincular parte de los elementos conceptuales y reflexiones aquí trazados, con referencias de los docentes y estudiantes sobre la dimensión agonística de lo político.

7.1 Lo político como fundante, lo político como epifenoménico, lo político como estrategia, en el registro de los docentes

Un tema que atraviesa de punta a punta nuestra investigación es el de la política y su carácter polisémico, su tributo a experiencias, discursos y cosmovisiones claramente diferenciadas. Esta disparidad se replicó en la voz de los docentes, ubicando sentidos diferenciados respecto de que entendían por política.

Una primera aproximación la encontramos en la siguiente cita, donde se observa la política en su carácter de estrategia, como agencia y operativización de ideas en pos de alcanzar objetivos de transformación, y que a la vez implica por definición, la salida del modelo del “uno a uno”, vinculada al caso social individual: *“¿Cómo se media entre la problemática y la resolución? Con el uno a uno es imposible....Entonces las soluciones son más políticas, más estratégicas. Eso es lo que nosotros pensamos. Esa es la dimensión técnico-política. No hay otra. Tenés que interactuar ahí. Cómo presentar un proyecto para que un político que tiene que tomar decisiones, cómo presentarle y que compre para que ese proyecto sea financiado. Sino no los estamos preparando para lo que viene. ” (UNLa E8)*

Otro de los puntos críticos para la definición de política, al que aludimos en este capítulo es el de la distinción entre lo político y la política (Mouffe, 2007; Marchart, 2009). Esta diferencia permite reconocer lo político como espacio de disputa con capacidad de estructurar la realidad o modificarla, y la política como instrumentación de mecanismos concretos. Esta idea de lo político como fundante, también es compartida por autores de la talla de García Linera, a quien también han recurrido algunos docentes en sus dichos.

En esa línea vemos pasajes como el que sigue, donde se remite a esta distinción entre lo político y la política, para clarificar el enfoque que daban en sus materias a la enseñanza de la política: *“Lo político y la política también atraviesa nuestro programa, porque diferenciamos de lo político en términos profundos, y la política como política social. De la mano de este concepto va el de politización de las necesidades,*

actores formadores de opinión en las políticas, los sindicatos, los movimientos. Y poder también se toma, pero no lo tomamos específicamente. El poder atraviesa..., concebir a lo político como luchas por el poder. El tratamiento de lo político es post (vemos Fraser). (...) Para nosotros no es solo mera superestructura que responde a las formas económicas capitalistas o a las élites. Hay una lucha por el poder permanente.” (UNC E6); “También pensar el tema de la politización del desarrollo Humano del informe del PNUD de Chile de 2015. La cuestión del bienestar. Ellos no hablan de la cuestión social. Pero está la división de la política y lo político, la importancia de lo político. Y eso nosotros lo estamos pensando: la importancia de lo político para la constitución de la cuestión social.” (UNLP E11)

La idea de lo político como el espacio del antagonismo que funda la sociedad (y no a la inversa, la sociedad como momento primero del que se deriva cierta organización política) es también citada en una entrevista: *“Una de las cosas que a veces criticábamos al titular en el programa [anterior], era la visión de la sociedad sin poder. (...) Para él el poder era una categoría derivada de lo social. Los autores que te mencioné [Laclau, Mouffe, García Linera, De Souza Santos] por ahí piensan al revés, lo social derivado, como prácticas sedimentadas de la construcción del antagonismo. Y a mí me importa básicamente la cuestión del antagonismo. Y ahí Estado y Poder son fundamentales.” (UNLP E11)*

Otras visiones conjugaron una lectura de la política como campo donde se estructura el poder, con una mirada de desinvertimiento del poder real de la política. Así aludieron a que “los políticos” son “puestos” por los grupos de poder. Es decir que la relación entre política y poder se torna problemática en tanto quienes detentan el poder no son los que ejercen la política. En esa línea aparece el tema de la política pública como reproductora del orden: *“Hay que desafiar a los alumnos a darse cuenta que la política es el campo desde el que se estructura el poder de una sociedad. Al candidato lo eligen los grupos de poder. No seamos ingenuos los trabajadores sociales con las políticas públicas porque van a estar a favor ocultamente de los sectores de poder.” (UNPSJB E15)*

Por último, vemos en el pasaje que sigue, una mirada de corte más epifenoménico de la política, en tanto lo que determina la realidad es el modelo económico. Poco importa quién gobierne, cómo y para quienes, en el capitalismo la suerte ya está echada: *“Pero más aún, yo pienso que independientemente de quién gobierna, y de la ideología política que puede ser más de una intervención del Estado, o más de derecha*

que tenga que ver con el Estado ausente y todo lo que ya conocemos, me parece que la lógica capitalista impide que haya otra manera. Me parece que tampoco un presidente de un país por más que se... a ver... por ejemplo uno ve todos los movimientos progresistas latinoamericanos, termina siendo casi algo como una cuestión de panfleto, tienen políticas fuertes en este sentido que parece como un estado que interviene, sin embargo tenés por detrás un sistema capitalista que se sustenta se nutre y vive de la pobreza. Entonces es utópico que dentro de esta concepción de Estados Nacionales inmersos dentro de un sistema capitalista haya una manera de que no existe pobreza, porque de hecho se nutre.” (UNCa E13)

7.2 La Política: de la gestión a la construcción de poder; del consenso a la lucha de clases, en el registro de los estudiantes.

En relación con el concepto de política, respecto de las significaciones que los estudiantes le atribuyen, constatamos una diversidad de referencias que implican que no hay un discurso homogéneo o unificado.

Distintos capítulos de esta tesis buscan ahondar en diferentes núcleos problemáticos en torno a lo político: “crítica y política” y “vida y política” precedieron este apartado en el que abordamos la diada “conflicto y política”; dejando para el capítulo subsiguiente el análisis de la relación “colonialidad y política.” En este ítem reunimos la disparidad de apreciaciones de los estudiantes respecto de los contenidos que asocian a la noción de política. Veremos en sus respuestas la circulación de los ecos discursivos de estas cuatro distintas tradiciones (y de otras) con prevalencias diferenciadas. En principio presentamos algunas notas a las respuestas tabuladas por carrera, para luego consignar un análisis de la totalidad de los datos recabados.

En la UNaM, una gran cantidad de los contenidos que los estudiantes relacionan con el concepto de política remite a la gestión de lo público. Tal es el caso de términos como: programas, ministerios, proyectos, políticas sociales, política como medio. Otros asocian la categoría política a cuestiones que abordan la dimensión agonística, de confrontación, son aquellos que hablan de un “proyecto que favorece a algunos, no a todos”, o que hablan del Estado, pero en términos de modelos. También aparece el término cuestión social, vinculado a la tradición marxista. Una de las respuestas enunció como contenido vinculado a esta

categoría: “no política partidaria”. Inferimos que su interés estuvo puesto en diferenciar la política como concepto, de las manifestaciones políticas como son los partidos políticos. Dos estudiantes lo vinculan directamente al Trabajo Social, pero de diferente manera. Mientras uno alude a la política en un sentido de exterioridad, como campo laboral del Trabajo Social, el otro se sitúa en el plano de las definiciones ético-políticas del profesional hablando de la “postura política del Trabajo Social”. Soberanía, Poder y Justicia Social, por último, son tres conceptos que nos hacen suponer que los estudiantes vinculan el problema de la política con el de la agencia del Estado para actuar en lo social. Llama la atención que en ninguna de las respuestas para ninguno de los conceptos se aludió a la categoría de derechos o derechos humanos como contenidos vinculados.

En la UNC aparecieron conceptos vinculados a diversas tradiciones. La influencia de las teorías marxistas se observó a partir de los conceptos de: cuestión social, discursos hegemónicos, etc. Se definió al poder como el proceso de toma de decisiones que por definición nunca es neutral. Estado y Poder fueron conceptos de alta frecuencia en relación con esta categoría. Específicamente se nombraron términos como política social, bienestar, política no partidaria, lo público y lo privado, democracia, liberalismo, etc. Hubo referencias a conceptos que ponen el foco en el conflicto como lucha, intereses; pero también al ejercicio de la participación y la búsqueda de consensos como acuerdos o gestión.

En la UNPSJB muchos de los contenidos relacionados con Política, remitieron de forma directa a la gestión de lo público. Términos como: políticas públicas, políticas sociales, gestión, plan, programas, proyectos, decisión, reformulación, ejecución, planificar. Otros asocian la categoría política a cuestiones que abordan la dimensión agonística, o de confrontación, son aquellos que hablan de la política en la relación Estado/ Sociedad, y de política partidaria. Aparece la política vinculada a la dimensión social, a partir de términos como ciudadanía y sociedad civil. En ninguna de las respuestas se aludió a los derechos humanos como contenidos vinculados. Por otra parte es de destacar que se nombró la intervención profesional como contenido asociado con los tres conceptos.

En la UNLa, fueron pocos los contenidos relacionados con Política, que remitieran de forma directa a la gestión de lo público. Términos como: programas,

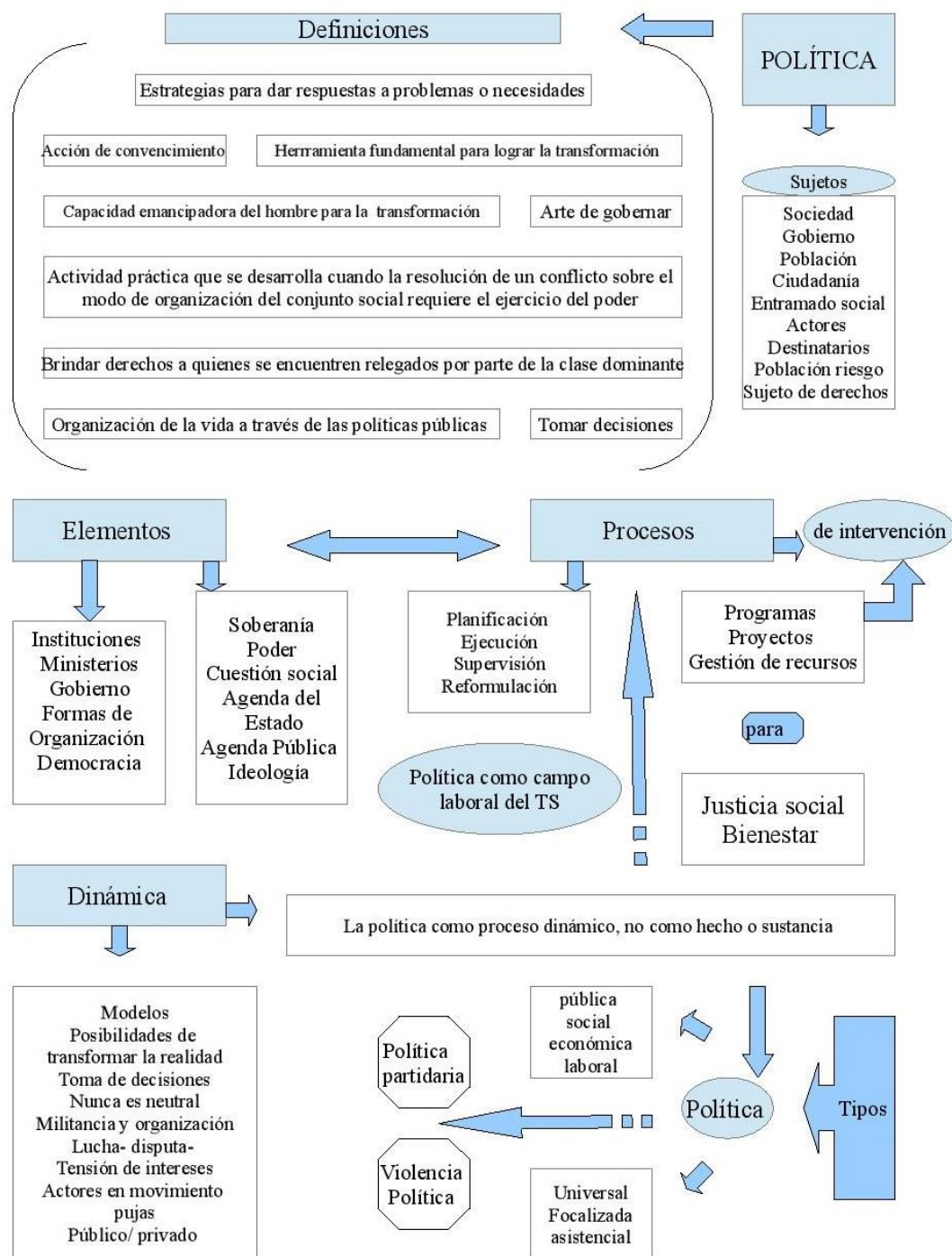
ministerios, proyectos, gestión, etc., que estuvieron presentes en otras unidades académicas en la tabulación de este ítem, y que dada la cantidad de asignaturas que esta carrera tiene vinculadas a planificación, esperábamos encontrar, no se hicieron presentes. Sí encontramos conceptos como políticas públicas, políticas sociales. Otros asocian la categoría política a cuestiones que abordan la dimensión agonística, o de confrontación, son aquellos que hablan de “intereses, “estrategias”, “relaciones,” “lucha de clases”, o que hablan del Estado, pero en términos de modelos. Aparece la política vinculada a la dimensión social, a partir de términos como el de sujetos de derechos, ciudadanía, movimientos sociales, agenda pública. Se la asocia también con la historia. Y con la dimensión coercitiva, al hablar de violencia política. Cinco estudiantes no consignaron ningún contenido asociado a la categoría de política. Y dos plantearon que la misma, al ser tan general y omnipresente, no puede ser cualificada o precisada: *“la gran mayoría de las materias tocan este concepto, por eso no podría especificarlo en algo en particular”, “nos atraviesa en todas las materias”*. Este tipo de respuestas, nos permite inferir que la construcción que en algunos casos los estudiantes hacen del concepto de política, lejos de implicar una complejización secuenciada y una profundización, está mediada por la ideología en términos de Karsz, es decir, una construcción del sentido común, donde “política es todo”, una totalidad que clausura la pregunta, que dificulta un análisis crítico. De hecho, los estudiantes que afirman que es un tema que se ve en todas las materias, luego no pueden decir nada en concreto sobre el mismo¹⁹⁸. Llama la atención que en ninguna de las respuestas para ninguno de los conceptos se aludió a los derechos humanos como contenidos vinculados. También es llamativo que no haya aparecido el término cuestión social, en ninguno de los tres ítems.

En la UNLP el foco estuvo puesto en términos como los de decisión, intereses, actores en juego (tensiones), diversos intereses, pujas. Es decir que se observa un interés por dar cuenta de las dinámicas de poder en los procesos sociales, y del conflicto inherente a estos procesos. También se refirieron al Estado y sus instrumentos, a partir de términos como los de política pública, o definiciones de

¹⁹⁸ Profundizaremos el análisis de este efecto discursivo de la “omnipresencia” de lo político en el capítulo XI.

la política como aquella que busca “brindar derechos a quienes se encuentran relegados”, o “modo de organización del conjunto social”. Hubo más alusiones a la política como “política pública” que como forma de tramitar el conflicto social. En la UNCa también la mayoría de respuestas orientó sus referencias a las políticas públicas y a las definiciones estatales. También hubo alusiones a los modelos diferenciados de políticas en distintos momentos históricos. Por último, tal como hicimos en los dos casos que nos precedieron, ofrecemos un gráfico que condensa las respuestas relativas a la política.

Esquema n°3: Miradas sobre la Política en los estudiantes de Trabajo Social.



Precisamos a continuación las categorías ordenadoras del esquema:

- Definiciones: Observamos cómo en las respuestas vinculadas a esta categoría hubo de parte de los estudiantes un esfuerzo por definir el concepto. No sucedió

lo mismo en el caso de las dos categorías analizadas previamente, donde los encuestados se centraron más en caracterizar que en definir al Estado o al Poder. Vemos en gráfico diferentes definiciones, cuyos puntos comunes parecen ser dos: el carácter práctico o interventivo (acción, estrategia, herramienta, arte) de la política, su objetivo de transformación de un orden o situación dados.

- **Sujetos:** la pregunta por el quién de la política fue una de las preocupaciones de los encuestados. Salvo en el caso de los términos “destinatarios” o “Población de riesgo” que tienen una connotación más pasiva, los otros conceptos esgrimidos por los estudiantes remiten a sujetos activos de la política, con capacidad de agencia.
- **Elementos:** Nuclean las instancias jurídicas y materiales, ubicadas en el recuadro de la izquierda, pero también los elementos inmateriales que hacen al devenir de la política como son la soberanía o el particular sistema político que rige en la actualidad como es la democracia.
- **Procesos:** Hemos organizado las respuestas que aludían a los procesos de la política en dos grupos. A la izquierda se ven los procesos transversales inherentes a la emergencia e implementación de cualquier política pública como puede ser por ejemplo la planificación, entre otros. A la derecha del gráfico vemos los procesos de intervención.
- **Procesos de intervención:** Estos se asocian a la idea de gestión de la política. Tienen como objetivo el bienestar social o justicia social.
- **Dinámica:** Dentro de esta categoría vemos una serie de nociones que remiten a la dimensión agonística de lo político, a las tensiones y contradicciones que atraviesan la arena política.
- **Tipos:** La clasificación que realizaron los estudiantes de la política se remitió en la gran mayoría de los casos a las formas de clasificar la política pública de acuerdo a su objeto (social, laboral, educativa, etc.) o a los diferentes tipos de política social (focalizada, universal). De todas formas, con una frecuencia menor, hubieron respuestas que aludieron a otros tipos de política, como la política partidaria, o la violencia política, remarcando en estos casos, el carácter de confrontación propio de lo político.
- **La política como campo de intervención del Trabajo Social:** a partir del mapeo

de diversos núcleos constitutivos de la política pública, como son sus elementos, sus procesos y su dinámica, vemos como en el centro de los mismos aparece en el gráfico la idea de la política pública como campo de intervención, condicionado por estos diversos ítems que le imprimen a la misma un carácter de complejidad.

Para finalizar este apartado queremos remarcar una ausencia notoria. Del total de respuestas positivas (que ascienden a trescientas veinte tomando los tres conceptos) sólo cinco nombraron como contenido asociado al Estado, al Poder o a la Política los movimientos sociales o los movimientos populares. De alguna manera este sujeto político está siendo invisibilizado en la formación de grado a la hora de enseñar y de aprender contenidos sobre lo político.

8. Algunos saldos de los cruces entre los discursos del riesgo, del agonismo y del consensualismo para el Trabajo Social

Las reflexiones aquí vertidas partieron de la idea de pensar los enfoques posestructurales y posfundacionales, así como la teoría de la hegemonía, dentro del campo de los enfoques críticos, y con herramientas conceptuales y metodológicas para pensar un Trabajo Social sólido teóricamente y comprometido social y políticamente con los sectores populares.

Entendemos que los aportes de la reflexividad moderna deben ser sometidos a la crítica. A esta línea, vinculada a la sociología del riesgo, le debemos la clarificación, el ofrecimiento de herramientas analíticas lúcidas que nos permiten ver cómo el miedo es producido positivamente, como se instrumentan las prácticas biopolíticas de control en los cuerpos y las poblaciones a través de la invención constante de riesgos. Le debemos, en definitiva, una clave de análisis que nos acerca a la complejidad de las llamadas sociedades “post”, para las cuales las tradicionales teorías sociológicas se habían quedado si no mudas, al menos con pocas herramientas teóricas para dar cuenta de las nuevas complejidades. Pero a la hora de pensar qué hacemos con estos riesgos, con su definición y gestión, con la construcción de protecciones, quizás, desde nuestra América de hoy, tenga mayor viabilidad fáctica, y posibilidad transformadora, replantear que esas poblaciones de/en riesgo con las que trabajamos pueden devenir sujeto político, no desde la

propuesta institucionalista y reflexivista de Giddens y Beck sino desde lo construcción de organización que puede derivarse de la propuesta de Laclau y Mouffe. Una lectura de estas reflexiones desde el Trabajo Social nos permite pensar una actuación profesional para radicalizar la democracia, lo que implica propiciar el surgimiento de fundamentos contingentes que permitan crear nuevos sentidos, reconstruir el lazo social, ampliar el acceso a derechos.

¿Qué implica entonces entender el ejercicio del Trabajo Social en términos de lo político? El posicionamiento laclauniano nos invita a pensar un Trabajo Social que tienda a generar lo que el mismo autor plantea como un *desplazamiento en los sentidos* y en las prácticas vigentes, en pos de permitir la emergencia de una *configuración nueva*. Ya sea en el campo de la salud, educación, justicia, la dimensión discursiva se torna primordial, en tanto estructura condiciones de posibilidad de lo pensable, de lo deseable, invistiendo un orden contingente, particular, como el universal/ ético. De esta forma el Trabajo Social es una práctica articuladora que busca transformar la realidad, o en términos de Laclau, permitir la emergencia de una configuración nueva, es decir, construir un nuevo fundamento contingente en el proceso de construcción de una hegemonía otra. *Cambiar los términos del debate* implica ganar una batalla discursiva que permita visualizar determinado bien como derecho a demandar. Generar una práctica articuladora permite pensar que las identidades no son positivas, fijas, anteriores a los sujetos, sino que el proceso de nominación permite articular demandas, construir lazo, abrirse performativamente a una nueva configuración. La noción de Pueblo, y más aún, los fundamentos teóricos de la misma, y las categorías aquí analizadas que desagregan el proceso del populismo, nos invitan a pensar un Trabajo Social político, popular, consciente de su saber/hacer y de su poder/hacer para favorecer nuevas configuraciones donde la liberación no sea una consigna vacía sino un significante vacío que amalgame demandas heterogéneas de sujetos heterogéneos que quieren abrirle camino a su deseo, a sus derechos, a su ser con otros. Si el rol de los intelectuales críticos no es el de la difusión de utopías prefabricadas, sino que implica la posibilidad de vislumbrar el objeto ausente a partir de lo existente ¿Cómo y con quienes caminar este proceso de develamiento de lo por-venir? ¿Cómo y a quiénes comunicar estas reflexiones sobre lo que

puede construirse? ¿Cómo no confundir libertad y autonomía del intelectual con solipsismo? El Trabajo Social, históricamente signado por su génesis normalizadora, puede ser a la vez un espacio privilegiado para repensar caminos donde la vida escape al control normalizador y se abra a experiencias producción de nuevas realidades.

Hemos intentado plantear, a partir de una cartografía de los debates académicos del siglo XX en torno a lo político, que la relación Trabajo social –política, implica necesariamente situar el debate en términos de poder. Incluyéndonos como colectivo profesional en la polémica actual de las ciencias sociales en torno a lo político, complejizando las implicancias de la relación trabajador social-Estado, profundizando la comprensión de quién es el sujeto con el que trabajamos: ciudadanos/ beneficiarios/ asistidos/ clientes/ sectores populares/ grupos de y/o en riesgo, quizás podamos plantear mejores preguntas, y alguna respuesta.

Capítulo VIII: Colonialidad y Política: una crítica a la Modernidad para el Trabajo Social.

Presentación

En este apartado expondremos una serie de reflexiones en torno al Estado, el Poder y la Política, surgidas en el campo del llamado giro descolonial¹⁹⁹ que, teniendo raíces en teorías diversas de tiempos pasados, se sistematiza y toma mayor envergadura a inicios de este siglo XXI. El recupero de estas líneas se presentará junto con una lectura de las mismas para el Trabajo Social.

El fin de siglo XX encontró a las ciencias sociales y políticas impregnadas por los enfoques liberales. Los autores que se situaban dentro del marxismo y que gozaban y gozan de cierta influencia en la academia, como son Hardt, Negri o Holloway, han renunciado, según los análisis de Borón (2007), Laclau (2008) y García Linera (2010a), a elementos centrales del pensamiento crítico marxista, influenciados por las teorías de la globalización, del desentendimiento de lo político y de la renuncia a la disputa por el Estado. Es en este marco epistémico, pero sobre todo en el contexto histórico de una serie de procesos políticos inesperados, en el que emergen o se consolidan enfoques críticos en las ciencias sociales, interpelados por la realidad política y la búsqueda de herramientas para

¹⁹⁹ Una precisión a realizar es la diferencia entre colonialismo y la colonialidad. “Mientras el término “colonialismo” hace referencia a los procesos históricos que producen la subordinación política, cultural y económica de una sociedad con respecto a una metrópolis, “colonialidad” refiere al patrón de poder que emerge en la relación con el colonialismo moderno y que perdura, incluso, una vez que la relación de sometimiento (explícito) desaparece. Por consiguiente, la colonialidad es aquello que aún hoy sobrevive como efecto de inscripción del poder colonial sobre los cuerpos y las narrativas.” (De Oto, 2012:53).

Otra precisión terminológica es la de la distinción “decolonial”/ “descolonial”. Estos términos en la mayoría de los casos circulan como sinónimos. Sin embargo existen debates sobre su uso. La categoría *decolonial* fue la opción elegida en primer término por el Grupo Modernidad/ Colonialidad/ Decolonialidad. Con los años la preferencia en el uso fue en ocasiones trasladándose al término *descolonial*. Mignolo afirma: “Quienes prefieren descolonialidad arguyen que esta versión corresponde a la gramática del castellano en tanto que decolonialidad sería una traducción del francés o del inglés. Quienes defienden decolonialidad arguyen que el término marca con más claridad la diferencia (...) [con] los procesos de descolonización en la segunda mitad del siglo XX además de destacar sus dos funcionamientos: la analítica del pasado y la proyección hacia el futuro. En esta cuestión hay un acuerdo general por lo que el uso del término descolonialidad incluye también este doble proceso analítico y constructivo (Mignolo, 2009:13). Hay consenso en afirmar que las dos versiones terminológicas son aceptadas. En “las publicaciones argentinas ha prevalecido el uso de ‘descolonial’ mientras que en el resto lo usual es encontrar el galicismo ‘decolonial’.” (De Oto, s/d) En este trabajo asumimos el término *descolonial* con el objeto de facilitar el intercambio y aunar los sentidos.

comprenderla y transformarla.

Este inicio del siglo XXI en Latinoamérica implicó el ascenso al gobierno de espacios políticos, movimientos o referentes del pensamiento progresista, o con vinculaciones con los sectores populares, -caracterizado como “primavera política” por Dussel (2012), o como “giro a la izquierda” en nuestro país y la región” (Pérez, 2010:18)- y en algunos países de Europa y Medio Oriente supuso la emergencia de movimientos de resistencia como los indignados y demás protestas masivas. En este marco toman relevancia una serie de autores, conceptos y teorías con gran potencialidad heurística para problematizar estas y otras realidades, particularmente en el esfuerzo de dar cuenta del problema del Estado, el Poder y la Política. Así rescatamos en este capítulo los aportes del enfoque descolonial, emergente del pensamiento crítico en el siglo XXI, como movimiento epistémico que se diferencia de las máximas modernas, para pensar desde un lugar -otro la política y el poder. Destinar un capítulo a este solo enfoque implica sentar una posición del orden de la pertenencia²⁰⁰, hacer explícito un particular punto de vista, argumentar en torno a cuáles son los aspectos destacados que, en el marco de la crítica a la Modernidad Colonial, a partir de las teorías poscoloniales, subalternistas y descoloniales, nos ofrecen herramientas conceptuales para ensayar un pensar/ hacer crítico en relación a lo político en Trabajo Social²⁰¹.

Es importante clarificar la relación que se da entre colonialidad y Modernidad, ya que las teorías modernas insisten en olvidar, ocultar o negar su relación directa

²⁰⁰ Nuestra identificación con la crítica que los autores posestructurales realizan a la Modernidad nos llevó al estudio de algunas de las propuestas abordadas en el capítulo anterior. Sin embargo, la ausencia de una crítica al eurocentrismo, la dificultad de conciliar algunas reflexiones e intuiciones sobre las particularidades de nuestro país y de nuestra América con las herramientas teóricas del pensamiento europeo, nos motivó a la búsqueda de otras trayectorias. Así se dio el encuentro con los estudios poscoloniales en un primer término y con los aportes del giro descolonial después. Mientras el posestructuralismo nace en el marco del pensamiento francés desarrollándose durante la segunda mitad del siglo XX (y teniendo un fuerte impacto en el pensamiento poscolonial a fines de siglo), el enfoque descolonial reconoce otra genealogía, que va desde Waman Poma de Ayala a Frantz Fanon, tomando aspectos de la resistencia indígena, la teoría crítica frankfurtiana y el anticolonialismo. Ambos mantienen una mirada crítica a la Modernidad pero desde diferentes postulados y en pos de distintos objetivos. La filosofía de la liberación, el pensamiento nacional y popular, y las producciones conceptuales que acompañan los procesos emancipadores de Bolivia, Venezuela, Ecuador, nuestro país y toda la Patria Grande también forman parte de esta crítica a la Modernidad Colonial que en el marco de este segundo Bicentenario de la Independencia debe seguir interpelándonos. Este capítulo se hilvana con aportes de estas diversas líneas.

²⁰¹ Parte de las reflexiones que se expresan en este apartado han sido trabajadas en Hermida (2015), Hermida (2016).

con el colonialismo. “La colonialidad (...) no aparece en la retórica de la modernidad como su necesaria contraparte, sino como algo desprendido de ella.” (Mignolo, 2007:26) Se puede argumentar que la empresa colonialista antecede históricamente a la era moderna, ya que desde tiempos remotos distintos pueblos conquistaron y sojuzgaron a otros. Pero en rigor, el colonialismo aparece con la conquista de América. Así lo explica Bidaseca, afirmando que si bien ya en la Antigüedad se vivenciaron situaciones de sometimiento de un pueblo sobre otros, el colonialismo propiamente dicho aparece como tal a partir de la expansión colonial que da inicio a la Edad Moderna, teniendo “como fin programático el nacimiento y desarrollo del capitalismo mercantil primero, industrial después.” (Mellino, 2008:25 en Bidaseca, 2010:91) Sabemos entonces que la colonialidad es un fenómeno presente, condición *sine qua non* del capitalismo, que reclama su primacía como ordenador, como variable explicativa de un sinnúmero de situaciones de opresión, normalización y distribución de prerrogativas y miserias. El capítulo inicia analizando el carácter crítico de este enfoque, contextualizando histórica y epistemológicamente las diversas vertientes críticas a la colonialidad, sus complejas genealogías, para abordar luego algunas categorías de interés. Entre ellas la persistencia por poner el foco en los pasados silenciados, los sujetos negados, los discursos menores. Así pensar el poder y la política desde una crítica a la colonialidad es des-velar los procesos con potencial emancipador que han sido silenciados o combatidos por la Modernidad colonial y el capitalismo. Luego de abordar estos conceptos centrales que el subalternismo y la poscolonialidad, presentaremos algunas notas sobre el Estado y lo político en pensamiento descolonial, derivadas de la teoría de la colonialidad del poder. Y para avanzar en los aportes de la crítica a la Modernidad Colonial respecto del Estado, propondremos un diálogo entre Álvaro García Linera y Horacio González. El acento estará puesto en realizar una lectura para el Trabajo Social de los diversos aportes conceptuales del giro descolonial al problema de lo político.

1. Algunas precisiones sobre los enfoques poscoloniales y descoloniales

La crítica a los postulados de la Modernidad Colonial existe desde la gestación misma del proyecto colonial, en el marco de la conquista de Nuestra América:

cinco siglos de resistencias,²⁰² de lucha y rebelión frente a las formas de opresión de la Modernidad y del orden mundial racializado, capitalista, androcéntrico, adultocéntrico y europeizante que erigió. Así como Marx supo vislumbrar que el capitalismo y la burguesía gestaba su propio fin al explotar a la clase trabajadora, los pensadores descoloniales nos advierten: la descolonialidad es una energía de resistencia que existe desde el mismo momento que el orden de opresión colonial comenzó a estructurarse. La práctica descolonial es la contracara del régimen colonial. Pero hablar del *giro* descolonial implica situarse en esta última década y en el registro del campo académico.

Dentro del denominado giro descolonial circulan una serie de teorías diferentes, cuyas semejanzas y debates presentaremos a continuación. Subalternismo, poscolonialismo, descolonialidad, fueron gestados en distintos momentos y lugares del mundo y tomando como antecedentes epistémicos tradiciones diferenciadas. Hablar de giro implica de alguna manera optar por una categoría que permita aunar estas diversas teorías a partir de un punto que todas comparten: la crítica a la Modernidad Colonial.

La noción de crítica merece algunas precisiones en tanto emerge como legado del pensamiento ilustrado. Observamos que la pretensión de un ejercicio de pensamiento crítico de las teorías modernas que han intentado situarse del lado “del más débil”, han sido obturadas por una serie de límites: los de la propia Modernidad, los del pensamiento ilustrado, racionalista, eurocéntrico, capitalista, androcéntrico, racializado, cientificista. En este marco, no renegamos del valor insustituible de las tradiciones filosóficas de diversa índole que han aportado a problematizar desigualdades de diverso tipo (gestadas por distinciones de clase, de género, de edad, etc.). No planteamos ni un olvido ni un abandono de estas potentes máquinas de pensar. Algunas teorías, o métodos, o autores, que han crecido en el mundo moderno/ colonial/ descolonial, lograron hacer que la pregunta advenga. Son esas tradiciones que incluso dentro del pensamiento moderno llegaron a tensar sus límites, en una dialéctica otra, en un negar la

²⁰² “Aunque la *reflexión* sobre el giro epistemológico decolonial es de factura reciente, la *práctica epistémica* decolonial surgió “naturalmente” como consecuencia de la formación e implantación de la matriz colonial de poder que Aníbal Quijano describió hacia finales de los 80’s.” (Mignolo, 2007:28, cursivas del autor).

negación de ese límite que el pensamiento ilustrado le imprimió. E incluso, si no puede haber Modernidad sin colonialidad, ese trabajo vale la pena, porque visualiza esos los límites, abre las puertas para que lo descolonial advenga.

Nutriéndonos de un re-conocimiento de la Teoría Social que ha sabido denunciar los límites del pensamiento y de la propuesta Moderna, proponemos entonces avanzar un paso más y pensar la crítica en términos descoloniales. Tal como afirma Mignolo: “Decolonial” es el concepto que toma el lugar, en otra genealogía de pensamiento (...) del concepto “crítico” en el pensamiento moderno de disenso en Europa.” (Mignolo, 2007:26) Así, pensamiento descolonial *es* pensamiento crítico. Y la crítica es esa liberación de la energía de descontento (Mignolo, 2007) que produce el colonialismo y la colonialidad del poder (Quijano, 2011) y que se orienta siempre a la emergencia de prácticas y reflexiones descoloniales. Este doble registro constitutivo (práctica social/ reflexión epistémica) del giro descolonial constituye una de sus marcas distintivas. La crítica descolonial no se sustenta en la sola curiosidad intelectual. Es una práctica urgida por el grito de los/las condenados/as de la tierra (Fanon, 1994). Se la llama desprendimiento (Mignolo, 2007). Desprendimiento ¿de qué? Del horror colonial. Tal como De Oto (2014) afirmara: el colonialismo y la colonialidad son el horror. Nos preguntamos entonces: ¿El horror en qué sentido? En el de la instauración de estructuras, lógicas, sistemas, prácticas y discursos legitimantes de una serie de procesos de muerte, tortura, expoliación, condena a la miseria. Horror en términos de los efectos nefastos del capitalismo salvaje, de sus relatos económicos (neoliberalismo y teoría del derrame), de sus instituciones financieras y militares, de las excrecencias que el sistema político dominante ha dado a luz (como el fascismo, el estalinismo, el nazismo, y el terrorismo internacional norteamericano); horror son las consecuencias en términos de configuración de lo diferente como inferior a través de mandatos de género y raza que minorizan, quitan derechos, y en algunos casos, dejan al otro/otra en un estatuto inferior a lo humano que legitima su exterminio (femicidios, genocidios, persecuciones políticas masivas, etc.). En este marco la colonialidad no es una nota más. Es el proceso que estructura estas lógicas de opresión: el capitalismo, el eurocentrismo, el androcentrismo, no hubieran sido tales sin conquista y sin colonización. La

crítica descolonial entonces es in-surgente (Walsh, 2013) y urgente. Abre una serie de procesos de reflexión y acción que se desprenden como energía liberada del horror sistemático de un sistema opresivo.

Entendemos que el giro descolonial ha sabido ser y hacer denuncia de este horror colonial. Pero advertimos también que debe protegerse de la tendencia a quedarse en un registro épico-discursivo, adjetivado, apelativo. Debe ocupar su lugar, hacer su trabajo, que no se restringe solamente a la denuncia y descripción de los horrores de la colonialidad del poder. Debe a su vez aportar también reflexiones que permitan dismantelar sus lógicas, y estudios que permitan girar, girar hacia lo otro, que estuvo siempre y estará, lo que resistió oculto por los procesos de invisibilización y hoy puede ser agua fresca que nos habilite el concebir otras maneras de con- vivir. Vale entonces el esfuerzo de precisar algunas notas respecto de las peculiares genealogías de este giro epistémico y político.

La primera observación es respecto de la heterogeneidad de este campo que abarca autores de diversas disciplinas, animados por diferentes tradiciones, debatiendo con distintos contextos históricos, geográficos y políticos. Si bien buscamos en este capítulo tematizar sobre el pensamiento crítico en los albores del siglo XXI, situándonos en un particular enfoque como es el de la crítica a la Modernidad colonial, nos es preciso trazar una genealogía que nos permita comprender los antecedentes de estas reflexiones contemporáneas. Es decir que son diversos los *loci* de enunciación (Mignolo, 1995)²⁰³ desde los que emergieron los discursos poscoloniales y descoloniales. Tal como afirma Bidaseca “los llamados 'estudios culturales', las 'teorías poscoloniales' y los 'estudios subalternos' surgen ante un vacío intelectual y político como alternativas al marxismo. Conocidos como proyectos de descolonización del saber, se sitúan en

²⁰³ *Loci* es la voz latina plural de *locus*, que en castellano se traduce como lugar. No sólo en términos geográficos, sino lugar desde el que la palabra es enunciada, formando parte constitutiva de esa palabra que se convierte en discurso, se espesa, toma color, sentido, aceptación y rechazo, no sólo por su contenido, sino por la investidura que el destinatario de esa palabra hace de ese particular lugar de enunciación. Así el enfoque poscolonial “...lucha por un desplazamiento del *locus* de enunciación del Primero al Tercer Mundo(...) Los loci de enunciación no son dados, sino representados (...) aquellos para quienes las herencias coloniales son reales (ej., les duele) están más (lógica, histórica, y emocionalmente) inclinados que otros a teorizar el pasado en términos de historias coloniales.” (Mignolo, 1995: 11)

distintos lugares de enunciación.” (2010: 93)²⁰⁴ Distintas teorías que se nuclean por un interés común (descolonizar el saber, en términos de cuestionar las limitaciones que el eurocentrismo moderno le imprimía), y una necesidad (encontrar formas otras de construir conocimiento comprometido con los subalternos, en vistas a la percepción de que las tradiciones críticas marxistas dejaban áreas de vacancia, preguntas sin responder, o más aun, falta de herramientas para que las preguntas mismas advengan).

Desagregando estas tres líneas a las que Bidaseca refiere, podemos comenzar describiendo los estudios culturales. Éstos tuvieron su emergencia en las décadas del cincuenta y del sesenta, y representaron un campo interdisciplinario, (vinculado prioritariamente a las humanidades y la crítica literaria en un primer momento y a las ciencias sociales en general más adelante), inspirados en un clima de época caracterizado por la democratización de la cultura. Nucleados en el centro de Birmingham, tuvieron como referentes centrales a Stuart Hall, Edward Thompson y Raymond Williams. Estos autores, aun dentro de una matriz marxista, desarrollaron una crítica al marxismo ortodoxo alentada por su interés de acercarse a los fenómenos culturales desde una mirada renovada. Es justo aludir no sólo a la tradición británica, sino también a la tradición ensayística de nuestra América que algunos autores (entre ellos Szurmuk y McKee Irwin, 2009) proponen inscribir dentro de los estudios culturales: Andrés Bello, Sarmiento, José Martí, José Enrique Rodó, Manuel González Prada, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, José Vasconcelos, entre otros²⁰⁵.

Por su parte, los estudios subalternos y las teorías poscoloniales²⁰⁶ se vinculan

²⁰⁴ Los estudios poscoloniales surgen en el marco de los estudios culturales, que propiciaron una ruptura con la noción de cultura vigente al momento de su constitución: “Si para la Escuela de Frankfurt la industria cultural significaba el final de la originalidad en el arte y la creación de una sociedad masificada sin libertad individual, donde el arte era una mercancía más (Adorno y Horkheimer), los estudios culturales buscarán los espacios de resistencia dentro de la cultura popular y de masas.”(Szurmuk y McKee Irwin, 2009:15). Esta distinción no es menor para nuestra profesión, que trabaja precisamente en/con sectores populares, y que adscribe a un interés por recuperar saberes populares y confrontar los presupuestos clasistas que estigmatizan la cultura popular como impropia, de segunda categoría, inferior a la cultura europea burguesa.

²⁰⁵ En la actualidad y en nuestro país, figuras como la de Beatriz Sarlo, Mario Margulis, Eduardo Grüner, son ubicadas en ocasiones dentro del campo de los estudios culturales.

²⁰⁶ Hemos presentado algunas categorías del poscolonialismo para repensar el concepto de cuestión social para el Trabajo Social en Hermida y Meschini (2012a). Un análisis sobre la corrientes post, su impacto para el Trabajo Social puede leerse en Hermida y Meschini, (2015a). Una genealogía más detallada de los enfoques post- des- coloniales se encuentra en

directamente con la creación del Grupo Sudasiático de Estudios Subalternos, hacia finales de los años setenta en Inglaterra y EEUU. Se reconocen en su surgimiento como parte de los denominados estudios culturales. También en un marco interdisciplinario en el que confluyeron la antropología, la crítica literaria, la etnología, y la historiografía, tienen como referencia inicial a Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha. Uno de sus intereses primordiales fue poner en cuestión los presupuestos descriptivos y causales en los que los enfoques dominantes de la historiografía (ya sea en su vertiente nacionalista como marxista) se basaban para el estudio de la historia colonial sudasiática. En palabras de uno de sus fundadores:

“La historiografía se ha contentado con ocuparse del rebelde campesino simplemente como un ente empírico o un miembro de una clase, pero no como una entidad cuya voluntad y razón constituyan la praxis llamada rebelión (...) la insurgencia es considerada como algo *externo* a la conciencia campesina y la Causa se erige como sustituto fantasma de la Razón, la lógica de esta conciencia.” (Guha, 2002:44.45)

Influenciados por diversas tradiciones, entre las que destacan los aportes de Gramsci -de ahí su categoría central de subalternidad- y del posestructuralismo foucaultiano y derrideano, este grupo se destaca por haber iniciado lo que ellos mismos denominan la *lectura a contrapelo*, un pensar situado que reconozca categorías propias de cada cultura para pensarse a sí misma. En esta línea se inscribe Chakrabarty (1999) quien aborda al igual que Guha el problema de la historiografía radical, y su interés por propiciar una perspectiva que corrija o combata las omisiones pasadas y las interpretaciones hegemónicas. La aparición y circulación de estos discursos se explica en gran medida por el acceso a posiciones en el campo universitario de intelectuales nacidos en ex-colonias (o hijos de inmigrantes de estos países africanos y asiáticos que a mediados de siglo XX vivieron procesos de descolonización). En esta línea encontramos los aportes de Edward Said, quien junto con este Grupo de Estudios Subalternos dio origen al poscolonialismo. “Orientalismo [de Said] es considerada el acta fundacional de Estudios Poscoloniales.” (Bidaseca, 2010:93). Por su parte, los aportes de Spivak

se enmarcan en una vertiente con peso propio dentro de los debates del subalternismo poscolonial como es la del feminismo, desde una concepción que se distancia de los feminismos de las “mujeres blancas”, y del feminismo marxista, para ofrecer claves de lectura donde recrear las complejas relaciones entre clase, raza, sexo, género y nación. Estas corrientes gestaron una serie de problemas que fueron tomando forma al calor del contexto histórico de la guerra fría, de los procesos de descolonización de las colonias francesas e inglesas, de la gran convulsión política de las décadas del sesenta y del setenta, y la resistencia al pensamiento del “fin de la historia” hacia fines del siglo XX.

En más de una ocasión dentro de ciertos debates académicos en Trabajo Social hemos presenciado la desacreditación del enfoque poscolonial bajo el argumento de confundirlo con el pensamiento posmoderno y por consiguiente “liberal, antimarxista”, lo que lo convertiría en “antirrevolucionario”. Es por esto que creemos necesario precisar algunas distinciones. La primera, entre posmodernidad, posoccidentalismo y poscolonialismo, que nos ofrece Mignolo (1995) y que comenta Castro-Gómez (1998). Los autores precisan que estas corrientes surgen una vez que se quiebra el antiguo régimen colonialista europeo y tambalea el equilibrio del orden mundial establecido durante la guerra fría, afirmando que las teorías posmodernas entonces expresan la crisis del proyecto moderno en el corazón mismo de Europa (Foucault, Lyotard, Derrida) y de los Estados Unidos (Jameson). Enuncian a su vez que las teorías poscoloniales hacen lo mismo pero desde la perspectivas de las colonias que recién lograban su independencia después de la segunda guerra mundial, como es el caso de la India (Guha, Bhabha, Spivak) y Oriente medio (Said). No podemos dejar de observar que estos autores que representan las teorías poscoloniales critican fuertemente los postulados posmodernos vehiculizados por el multiculturalismo (Bidaseca, 2010). Esta idea ya nos da la pauta de que catalogar al poscolonialismo de posmoderno implica o bien un desconocimiento de este corpus conceptual, o bien un error epistemológico, o bien una opinión mal intencionada. A su vez, y ya desde la mirada de autores del giro descolonial, tal como afirma Dussel: “Los postmodernos critican la razón moderna como razón, nosotros criticaremos a la razón moderna por encubrir un mito irracional. La necesidad de la “superación” de

la Modernidad es lo que intentamos mostrar.” (Dussel 1994:7). Es decir que el estatuto mismo de la crítica que se hace a la racionalidad moderna desde el *corpus* de autores poscoloniales y también de los descoloniales es radicalmente distinto al de la crítica que se hace desde los postulados posmodernos. Otra distinción relevante es que, si bien ambas corrientes hacen una crítica profunda a la Modernidad, ninguno de los autores europeos tematizó los vínculos entre la Ilustración y el proyecto europeo de colonización. Tampoco cayeron en la cuenta de que, antes de oprimir a los obreros de la Revolución Industrial, el proyecto Moderno oprimió/ asesinó a poblaciones enteras de África, Asia y América (lo que se denomina el triple genocidio). La teoría poscolonial, surge entonces con las influencias del posestructuralismo, aunque no determinada por esta corriente:

“...como capítulo de los estudios culturales, adopta un enfoque de la cultura de las sociedades poscoloniales, y su fundamentos teóricos se nutren en la teoría literaria y estética, la filosofía posestructuralista francesa (Foucault o Derrida) la historia y antropologías culturales, el psicoanálisis (lacaniano), el giro lingüístico, el posmarxismo de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, etcétera.” (Bidaseca, 2010: 94-95)

En cuanto a precisar la relación de los poscoloniales con las categorías de colonialismo y Modernidad, podemos afirmar que “su crítica al colonialismo no viene motivada por la creencia en un ámbito -moral o cultural- de “exterioridad” frente a occidente, y mucho menos por la idea de un retorno nostálgico a formas tradicionales o precapitalistas.” (Castro-Gómez, Mendieta, 1998: s/d) Es en este punto en el que se observa una diferencia con las narrativas anticolonialistas que enfatizaron el rescate de lo auténtico e incontaminado, poniendo al intelectual en el rol de representante de los intereses de los subalternos frente al colonizador. Los estudios poscoloniales entonces no buscan el rescate de una memoria cultural impoluta, sino que se mueven partiendo de la premisa de que de nada vale abandonar las categorías que la Modernidad impuso, porque ya están imbricadas en el devenir de las sociedades poscoloniales. No se trata entonces de “limpiar” el acervo categorial, sino de recuperar la noción de performatividad, el efecto de verdad que estas categorías producen, dado que el decir/hacer que implica el discurso es siempre un decir situado, y es esa posicionalidad la que debe ser

repensada. Así podemos decir que para el poscolonialismo “Sus metodologías preferidas son la “reconstelación” y la “*catachresis*”, esto es el uso estratégico de las categorías más autocríticas desarrolladas por el pensamiento occidental para recontextualizarlas y devolverlas en contra de sí mismo” (Castro-Gómez, Mendieta, 1998: s/d) Esta idea es importante, ya que otra crítica que suele hacerse a los enfoques poscoloniales y descoloniales, al latinoamericanismo, al pensar situado, y a los estudios que proponen una crítica al saber eurocentrado, es que parten de un mandato caprichoso e infundado de descartar aparatos conceptuales de extremo valor y potencialidad, sólo por hecho de que sus autores nacieron del otro lado del océano. Entendemos que esta crítica no es atinada, ya que los propios autores del pensamiento poscolonial (ya sea el grupo asiático de estudios subalternos, como el latinoamericano) explicitan sus deudas intelectuales y advierten de forma abierta sobre la necesidad de recuperar herramientas conceptuales del pensamiento moderno para volverlas contra sí mismo, como plantean Castro-Gómez (1998) o De Sousa Santos (2006) haciendo uso de nuestras ciencias sociales modernas, pero retrabajando sus postulados.

Por último vale recalcar la diferenciación entre los estudios poscoloniales y las teorías posoccidentales que también han sido denominadas liberacionistas. Estas emergen en América Latina desde inicios del siglo XX cuando Europa comienza a perder su hegemonía del poder mundial y continúan hasta la actualidad. Encontramos en Mariátegui, Zea, Kush, Dussel, Lander, algunos de sus más caros exponentes.²⁰⁷ Ellos articulan una respuesta crítica al proyecto de la Modernidad. El pensamiento latinoamericano²⁰⁸, claramente diferenciado del latinoamericanismo fomentado por EEUU, está vinculado a la filosofía de la

²⁰⁷ Algunos de sus autores recuperan la tradición ensayística latinoamericana del siglo XIX a la que aludimos al hablar de los estudios culturales.

²⁰⁸ Es importante diferenciar con claridad el pensamiento latinoamericano libertario nacido en nuestras tierras, del llamado latinoamericanismo derivado de los estudios de área que distintas universidades de EEUU llevan adelante desde la época de la guerra fría, nucleados en la LASA (Latin American Studies Area, o Asociación de estudios Latinoamericanos en castellano). Los autores de la crítica al colonialismo alertan sobre el llamado Latinoamericanismo, caracterizándolo como un conjunto de representaciones teóricas sobre América Latina producido desde las ciencias humanas y sociales del Norte que opera como “un mecanismo disciplinario que juega en concordancia con los intereses imperialistas de la política exterior norteamericana” (Castro Gómez, 1998: s/d) de manera análoga a lo que sucede con el Orientalismo que denunciara Said. Puede consultarse la página de internet de la LASA en: <https://lasa.international.pitt.edu/esp/>

liberación, a Dussel y a Kush entre otros, y es rescatado por Mignolo y otros poscoloniales.

En relación al subalternismo poscolonial, debemos decir que no quedó limitado a los países donde se originó, como la India y Palestina, sino que tuvo en Latinoamérica grandes repercusiones. A comienzos de la década del noventa emerge el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, teniendo como integrantes a John Beverley, Robert Carr, Ileana Rodríguez, José Rabasa, Javier Sanjinés, entre otros. Este grupo, influenciado claramente por el Grupo Sudasiático de Estudios Subalternos, y también por la producción foucaultiana, favoreció la circulación del pensamiento poscolonial en nuestros países. Pero prontamente un gran debate iba a darse en el marco de la producción de estos autores, que derivaría en una escisión o distinción entre éstos y otros intelectuales, que siendo cercanos en un primer momento, optaron luego por diferenciarse creando el denominado Proyecto Modernidad /Colonialidad/ Decolonialidad. Ilustrando los disensos dentro del campo pos-des-colonial en Latinoamericana, podemos aludir al caso de Castro-Gómez, que rescata por ejemplo los aportes del pensamiento latinoamericano de Dussel y Zea, haciendo un reconocimiento al esfuerzo de esta corriente por aportar un pensar situado, a la vez que no visualiza el mismo esfuerzo en el Grupo latinoamericano de Estudios Subalternos. En esta línea afirma que Mignolo se diferencia del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos “que asumen más o menos acríticamente el modelo indio de teorización poscolonial y lo utilizan luego para el estudio de situaciones coloniales en América Latina.” (Castro-Gómez, 1998: s/d) Esta lectura no es necesariamente compartida por todo el campo intelectual. Verdesio (2013) entre otros, disiente. Recupera el esfuerzo intelectual que el Grupo de Subalternistas Latinoamericanos hiciera y su compromiso con sectores subalternos concretos. Al respecto afirma que:

“Es ese grupo de latinoamericanistas el que llevó más lejos la agenda original subalternista, hasta el punto de proponer no solo el privilegio epistemológico que postulaban los subalternistas sudasiáticos, sino también que el académico salga de la academia a manifestar su solidaridad con los sectores subalternos (Rabasa, Sanjinés y Carr).” (Verdesio, 2013:5)

De todas formas el acercamiento a las producciones poscoloniales tanto de los subalternistas sudasiáticos como del grupo latinoamericanista, no es asumida sin más por Verdesio (2013). El autor enumera una serie de críticas para interpretar la compleja relación entre las teorías poscoloniales y su uso en Latinoamérica. Estas críticas del autor “no pretenden descalificar a la empresa postcolonial, sino más bien situarla y evaluarla desde una perspectiva latinoamericana.” (Verdesio, 2013: 4) Uno de los puntos centrales de su argumentación es que las teorías poscoloniales de los subalternistas problematizan la denominada segunda oleada del colonialismo (es decir la que instrumentó el imperialismo británico y francés en Asia, India y África), y no abordan la primera oleada (conquista y colonización de América). Así el autor -sin descalificar las teorías poscoloniales *in toto*- asume que los aportes descoloniales de Dussel tienen mayor potencialidad para el estudio de los problemas latinoamericanos: “Dussel es, de lejos, el pensador más radical de la alteridad. Su visión del otro y de cómo debemos relacionarnos con él o ella los académicos es mucho más incisiva que la de los teóricos postcoloniales que trabajan en el norte.” (Verdesio, 2013:4)²⁰⁹

Podemos observar que una de las categorías que ordena la crítica poscolonial, es la de Modernidad. Pero no entendida en su acepción tradicional, como período de la historia en que la razón triunfa sobre el oscurantismo. Sino entendiendo que: “...no es Europa quien genera la modernidad, sino que es la dinámica cultural de la modernidad (...) la que genera una representación llamada Europa y unos “otros” de esa representación, entre los cuales se encuentra “América Latina” (Castro-Gómez, 1998: s/d)²¹⁰.

De esta forma observamos que en los teóricos poscoloniales y descoloniales, si bien se observan diferencias de peso, existe una preocupación común que es la denuncia a la Modernidad, en tanto discurso que configura unas particulares condiciones de posibilidad que dejan por fuera lo otro. Y es esa alteridad la que

²⁰⁹ Consignar aquí estos disensos y debates permite dar cuenta de la complejidad de un campo de estudios que está vivo, que polemiza no sólo hacia fuera sino hacia dentro, que está en constante revisión.

²¹⁰ Es en esta línea que Dussel afirma: “La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero “nació” cuando Europa pudo confrontarse con “el Otro” y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un “ego” descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad.”(Dussel, 1994: 8)

precisamente no tiene una condición de exterioridad, sino que es la que permitió que lo moderno se constituya en lo superior, inferiorizando lo colonizado.

Vimos hasta aquí los centros productores de teoría poscolonial de mayor influencia y sus autores, que son el Grupo Sudasiático de Estudios Subalternos, representado por Guha, Spivak, y Bhabba; las producciones de Edward Said²¹¹; ya en la década del noventa y en nuestro continente el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos (con quien debate Mignolo, tal como consignamos más arriba), así como una serie de intelectuales de nuestro continente que, iniciando sus contribuciones en esta línea, crearon sobre fines de la década del noventa el Grupo Modernidad/Colonialidad, que ya a inicios de este siglo XXI se denominó Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad. Ellos son Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Zulma Palermo, Nelson Maldonado Torres, entre otros. ¿Qué implicaría la aparición de esta tercera categoría: “descolonialidad” en este grupo? Sin dudas la ruptura epistemológica que implicó el llamado giro descolonial. Éste:

... critica/complementa argumentos de la teoría del sistema mundo y de los estudios poscoloniales. Respecto del primero la crítica es al mantenimiento de la distinción infraestructura/superestructura, donde la distinción blanco/no blanco no es superestructural, sino constitutiva de la acumulación capitalista. Y se diferencian de los estudios poscoloniales anglosajones en que “la genealogía de estos se localiza en el posestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial” (Mignolo 2007 en

²¹¹ Estos cuatro poscoloniales subalternistas, con objetos disímiles pero claramente vinculados, nos acercan a una reflexión integrada: la pregunta por el sujeto, y particularmente por el sujeto ausente. En esta línea, para que la disciplina no sea un dispositivo violento, un “más de lo mismo”, tiene que construir, junto a la pregunta por el otro, la pregunta por lo propio, por la propia disciplina que se ejerce, por los propios procedimientos que violentan, moralizan e invisibilizan al otro. Más aún, la pregunta por el otro ausente, puede ser un camino para poder asir de manera crítica en un sentido amplio y emancipador, el discurso mayor, colonial, la ideología dominante que nos atraviesa, que hace que nosotros seamos lo mismo, que urde un hiato en nuestra propia subjetividad, que siembra el desprecio que se nos aparece como sociedad ante la otredad. La pregunta por el otro es la pregunta por lo mismo, y por como conjurarlo. Conocer la otredad, nos hace conocer los perversos mecanismos que el horror colonial instauró cuando rompió el lazo social y configuró un orden social condenando a la desintegración, estructurado en el binomio civilización/ barbarie. Conocer lo otro nos permite re-conocer lo político no ya como una dimensión de la vida moderna, sino como las particulares formas de ser en común que habilitan las subjetividades otras. Y a la vez nos invita a cuestionar epistemológicamente las formas de construir ese conocimiento.

Bidaseca, 2010:118)

Vemos en el giro descolonial la preocupación por debatir con el marxismo y con el posestructuralismo, munidos de una rica tradición que se remonta no sólo a producciones académicas, sino también a experiencias de resistencia que se dieron en nuestra América. Queda claro que no podemos pensar la descolonialidad ni sólo en términos epistémicos, como una corriente conceptual de reciente aparición, ni tampoco sólo como momento/proceso histórico de confrontación con el poder imperial.

Si la colonialidad es constitutiva de la modernidad (...) esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad. (Mignolo 2007 en Bidaseca 2010: 122).

Este análisis nos remite nuevamente a lo que ya el poscolonialismo sostenía: la necesidad de no caer en la trampa de creer que existe una relación de exterioridad de las ex-coloniales respecto del poder imperial. A su vez se pone el acento en cuestionar los posicionamientos que dejan en un lugar pasivo al oprimido. La descolonialidad es energía que se resiste a ser expoliada, envasada y enviada a la metrópoli. Es también desprendimiento. Lo descolonial no se explica en términos binómicos, sino que alude a un desprendimiento que excede el pensar binario moderno y entre sus características se cuentan las que siguen:

a) abreva en otras genealogías teóricas (...) que fueron soterradas por el programa imperial de occidente. b) escribe, desde rincones marcados por un ayer colonial, una historia otra respecto a la narrativa de la historia universal imperial c) rompe con el relato salvífico ilustrado desandando su reverso racista y genocida y d) propicia una simetría de saberes inédita en el derrotero moderno (Borsani en De Oto 2012, 63)

Vemos aquí distintas aristas del programa descolonial que convoca a diversas disciplinas. Desde la crítica literaria a la sociología, pasando por la antropología y otras profesiones pero observando siempre un predominio de las humanidades en lo poscolonial y de las ciencias sociales en lo descolonial.

Si nos detenemos en esto podemos ensayar una primera hipótesis sobre la no recepción (o la recepción tardía, mínima y en algunos casos distorsionada) de

estos enfoques en el Trabajo Social. Y es que las perspectivas que influyeron en el surgimiento de esta disciplina a fines de siglo XIX y comienzos del siglo XX en EEUU fueron otras: el pragmatismo, el interaccionismo simbólico, la naciente sociología empirista, la filosofía de Dewey y Mead.²¹² En la actualidad y en nuestro país, un incipiente grupo de trabajadores/as sociales venimos abordando de algunos de los aportes de este *corpus* de autores, ideas y teorías vinculado a la descolonialidad y el pensamiento libertario. Éste es el caso de Carballada (2013), Arias (2012), Scelsio (2013), Martínez y Agüero (2014) Hermida y Meschini (2015a; 2016), entre otros/as.

2. El análisis de lo político en Trabajo Social: aportes del poscolonialismo y el subalternismo

Estos conceptos que venimos desarrollando fueron tejidos en el marco de particulares disciplinas como son la historia y la antropología. Las mismas comparten un rasgo común: su carácter moderno y por lo tanto colonial-descolonial. En ese sentido estos debates no son ajenos al Trabajo Social.

La preocupación de los subalternistas por recuperar pasados ausentados, evoca el interés de algunas perspectivas del Trabajo Social por visibilizar reclamos o hasta la misma existencia de colectivos invisibilizados de la agenda pública. Guha (2002) se preocupó por hacer visibles a los *santales*, caricaturizados por la prosa de la contrainsurgencia. El Trabajo Social transita luchas similares: las de visibilizar situaciones de negación de existencias y de derechos. Pero es importante en esta línea, haciéndonos eco de la propuesta de Chakrabarty (1999) y Said (1996), atender a la idea de no recuperar de cualquier manera las experiencias subalternas. Los poscoloniales no buscan insertar los pasados subalternos sin más en un *continuum* de fechas y hechos, sino que buscan restituir su particular manera de ser, de orientar sus luchas. De la misma forma el Trabajo Social puede tomar esta propuesta poscolonial, que no resulta extraña para una

²¹² Un análisis sobre las corrientes que influyeron en el surgimiento del Trabajo Social, particularmente del denominado Social Case Work, puede leerse en Miranda Aranda (2013). En la presentación del capítulo IV hemos dado cuenta sucintamente de algunas notas sobre la historia de la profesión y las influencias epistémicas primarias. En el capítulo VI, en el que nos referiremos la historia del ingreso del Trabajo Social a la enseñanza universitaria, aludiremos también a los enfoques que hegemonizaron las distintas etapas de la profesión.

disciplina interpelada desde sus inicios por propiciar procesos de participación. Sin embargo el subalternismo no se presenta como un programa de integración de la voz del otro. Sino que se mueve en una radicalidad distinta, donde el Otro ausente del relato sea re-conocido, no para ser integrado, sino para hacer estallar sentidos y prácticas que estructuran la disciplina desde la que nos acercamos a él, y también interpelar profundamente al mismo relato hegemónico que da sentido al mundo que lo des-ligó de sí en una primera instancia. La escenificación, la puesta en agenda de pasados y presentes subalternos, desde la lógica propia de lo otro y no desde perspectivas integristas, es un acto intrínsecamente político. Porque la política, en tanto dimensión de la tramitación de lo colectivo y las conflictivas que lo atraviesan, se resignifica y toma otro cariz desde estas lógicas de visibilización de lo subalterno invisibilizado por la Modernidad Colonial.

Por otra parte es muy estimulante la advertencia de Guha respecto de que no alcanza con situarse en un posicionamiento de izquierda o radical, explicitando las intenciones de hacer ingresar a la historia a los pasados invisibilizados de las mayorías, para combatir las posturas hegemónicas contrainsurgentes. Este planteo podría interpelar la noción de crítica, de sujeto y de cuestión social que hoy circula en Trabajo Social. Nos referimos el esfuerzo de parte del colectivo profesional de formarse para trabajar desde una perspectiva autodenominada histórico-crítica, que se ve sesgado u obturado, cuando la concepción misma de historicidad está limitada a la idea de historia, de conciencia, de razón, de sujeto y de emancipación que el propio discurso moderno creó, sin detenerse a hacer una crítica a este concepto mismo. El enfoque histórico-crítico cuenta la historia desde la historiografía radical, olvidando este sustancial aporte que los estudios subalternos nos han legado. Los subalternistas, si bien dan cuenta de un particular geográfico como es la India, comparten el peculiar lugar de transitar en territorios atravesados por la herida colonial. Ellos tematizan las revueltas contra el Raj. Pero aquí podemos encontrar otras memorias coloniales. Un ejemplo de estos lares es la resistencia a otorgarle a determinados sucesos históricos como fueron en nuestro país el peronismo de la década del cuarenta y cinco al cincuenta y cinco, y a las masas que los sostuvieron, el estatuto de proceso insurgente. Así algunos intelectuales autodenominados “histórico-críticos” pueden llegar a compartir la

prosa de la contrainsurgencia del posicionamiento conservador que legitimó la revolución libertadora-fusiladora, en tanto no le pueden atribuir a las masas peronistas un rol de sujeto activo con conciencia “verdadera” de un proceso revolucionario. Vemos aquí el procedimiento de apropiación de la conciencia del subalterno por parte de la historiografía radical que Guha denunciaba. La clase trabajadora peronista en este registro ha sido cooptada por las migajas de un Estado benefactor y un líder carismático.²¹³ Los más recientes conceptos de clientelismo político o construcción de ciudadanía, en términos de “educar al soberano” para que no sea víctima de la propaganda mediática o de la cooptación por procedimientos clientelares o asistenciales, nuevamente caen en este mecanismo de apropiación de la conciencia del sujeto social por parte del cientista social que re-significa un comportamiento a través de las coordenadas que el relato de su teoría le ofrece. Éste es el señalamiento que hace Guha respecto de la historiografía radical y los mecanismos de interpretación que imprimen a las revueltas de los campesinos indios. Entendemos que el Trabajo Social debe escuchar en la propuesta de Guha la posibilidad de ejercer la crítica no sólo hacia el orden social que estructura la vida política pasada y presente, sino también a los efectos que ese orden social produce en las propias prácticas disciplinares.

Los aportes de Chakrabarty aportan un elemento significativo para el Trabajo Social. Así como el autor alude a la dificultad de los historiadores de aceptar que la Historia en cuanto disciplina es sólo una forma entre muchas de acercarse al pasado, entendemos que también a los trabajadores sociales nos cuesta resignar el monopolio del sello²¹⁴ que certifica pobreza, es decir la apertura del campo de lo social a la intervención de otras profesiones y prácticas sociales. Ciertamente el corporativismo disciplinar ha sido una reacción natural e incluso beneficiosa en tanto una profesión feminizada, y estigmatizada como la nuestra, ha debido luchar para ser reconocida dentro del campo científico.²¹⁵ Aún hoy existen resistencias a

²¹³ La interpretación que la teoría política liberal hizo del populismo se inscribió en esta línea. Los aportes de Laclau (2008b) vinieron a disputar el sentido de esta categoría.

²¹⁴ Esta reflexión es deudora de algunos análisis esgrimidos por la Dra. Ana Arias en diversas disertaciones orales, en relación a la especificidad profesional y los debates que el sostenimiento de la misma ha abierto.

²¹⁵ Un estudio sobre el proceso de consolidación disciplinar puede leerse en Cazzaniga (2007).

asumir que el Trabajo Social pertenezca al ámbito de las ciencias sociales.²¹⁶ Sin embargo Chacrabarty nos recuerda que las prácticas ungidas como científicas por la Modernidad no son las únicas, sino unas de las prácticas posibles para abordar los problemas que las convocan. Si asumiéramos este planteo, otras serían las relaciones que entablaríamos con sujetos colectivos como los movimientos sociales, otros los diálogos con saberes-otros inferiorizados.

En relación a la vigilancia epistemológica, tanto Chacrabarty como Said nos dan una clave: dejarse interpelar, permitir que advenga la crisis, la conmoción disciplinar, toda vez que logremos el encuentro con lo otro. Des-cubrir formas otras de estudiar, de organizarse, de entender la ayuda social, de construir una familia, de enfermar, nos puede llevar a des-cubrir formas otras de intervenir, de hacer nuestro trabajo profesional. Y más aún, nos pueden llevar a cuestionar las formas que los discursos hegemónicos institucionalizan como válidas para organizar las políticas públicas y las maneras de ser con otros. Re-construir el lazo social no es integrar en el último escalón al subalterno. Implica inventar prácticas junto con esos otros que ya intervenían en lo social, pero que el discurso moderno colonial invisibilizó porque no tienen título habilitante.

Por último Spivak, sin tematizar el problema de las ausencias, sí aborda de manera profunda el tema de la representación. El subalterno no puede hablar. Mientras sea subalterno. El habla lo des-encaja del lugar del olvido. Al hablar deja de ser el otro mostrificado. Pasa a ser sujeto. El Trabajo Social que pretenda una crítica de las producciones de ausencias no puede olvidar estas reflexiones. El desvelamiento no sólo es con el otro. Sino que no es si no es del otro. Tenemos décadas de debate en torno de la importancia de la participación popular en los procesos sociales. Sin embargo algunos aspectos se nos habían quedado fuera del debate. Spivak ofrece un enfoque sugerente: el otro no es solo “la voz del otro”, sino el *toute-autre* derridiano. Así, las ayudas supeditas a cambios de conducta, la moralización de la pobreza, que hoy siguen vigentes, nos sugieren que seguimos pensando en el otro como un otro minorizado que hay que promover, y no como

²¹⁶ Al punto que en la CONEAU, el Trabajo Social figura como una sub-área temática de la sociología. También en el ejercicio en las instituciones, particularmente en los campos de salud y justicia, la lucha por la especificidad ha sabido contrarrestar los efectos opresivos del modelo médico hegemónico y del derecho burgués.

un *toute-autre*. Quizás el problema no sea tanto cuánto nos necesita como representantes de sus derechos, sino cuánto los necesitamos como sujetos activos con estéticas y prácticas otras que ofrezcan alguna respuesta mejor a los problemas que la Modernidad colonial nos ha impuesto.

Esta actualización de las ideas de los subalternistas para el Trabajo Social nos permite afirmar que para nuestra profesión la historia de nuestra América no puede aparecerse solamente como un suceso de hechos pasados que determinan nuestro peculiar lugar periférico en el orden mundial actual, sino como un proceso que se actualiza en cada presente en el que intervenimos, no sólo en términos de dependencia estructural, núcleos de pobreza dura, etc., sino en términos de dos procesos centrales para el ejercicio del Trabajo Social. Nos referimos en primer término a los procesos de subjetivación hoy, particularmente en las peculiares formas de construir al Otro (a lo abyecto, al loco, al sujeto inferiorizados, el pibe chorro, “el negro de m...”, el villero), así como también a los peculiares procedimientos simbólicos y materiales que la colonialidad del poder instrumenta para racializar, invisibilizar y moralizar sujetos, colectivos, territorios y prácticas sociales, habilitando y legitimando dispositivos como: la exclusión (social, económica, sanitaria, educativa), la tortura, la explotación en todas sus formas, la deportación, el abandono, la privación ilegítima de la libertad, etc.

Los procesos de subjetivación, entendidos aquí como experiencias eminentemente sociales y culturales, son una dimensión estructurante de lo político. Porque definen la emergencia de sujetos colectivos, a la vez que se sustentan en discursos que dan sentido a la realidad económica y social, estigmatizando sectores sociales, construyendo expectativas respecto de qué se espera de la gestión pública y del Estado en relación al tratamiento que debe hacer de la agenda de estos sectores.

La responsabilización de los sujetos olvidados de la historia es parte de los discursos coloniales. Y la mostrificación de los sectores subalternos el mecanismo por el cual se divide la clase trabajadora entre un sector medio que se deja atravesar por los discursos antipopulares, y un conglomerado heterogéneo de subalternizados que son significados como lo otro, como el horror, cuando el horror mayúsculo es el de la colonialidad del poder que los expolió simbólica y materialmente desde hace siglos. Esta colonialidad del poder configura la

alteridad como otredad mostrificada. Vemos entonces los procesos coloniales de producción de subjetividad que ya Césaire y Fanon hubieron denunciado como deshumanizadores²¹⁷. El negro no es un hombre. Porque es un hombre negro, es un hombre no blanco. No es un hombre.

La producción de ausencias en relación al problema del sujeto, no sólo remite a la negación sistemática de un existente. Otros procedimientos se ponen en juego. Podemos hablar aquí, parafraseando a Fernández Retamar (2000) y su maravillosa lectura de *La Tempestad* de Shakespeare, de una calibanización²¹⁸ de nuestros pueblos latinoamericanos, de sus prácticas, de sus saberes. Digamos entonces que el acceso que la cultura hegemónica propone a nuestra historia y a nuestro presente, está mediado por una serie de figuras premoldeadas, moralizadas y moralizantes, en las que las lógicas y prácticas populares son decodificadas como irracionales y abominables.²¹⁹ Esta estigmatización se traduce en miradas peyorativas hacia políticas de inclusión social en las que el Trabajo Social también interviene, implicando que un sector no menor de la sociedad vea en la restitución de un derecho, la dádiva del Estado hacia sectores improductivos, que desde el mirada colonial son significados como parásitos peligrosos.²²⁰ Esta situación ha

²¹⁷ Un lúcido estudio sobre la noción de espectralidad y humanismo en la prosa de Césaire y Fanon se lee en De Oto (2014)

²¹⁸ En alusión a Calibán, el personaje de la obra de Shakespeare.

²¹⁹ Otra figura que puede aportarnos pruebas de estos procesos de calibanización-canibalización de la otredad, es la que construyera Borges en alusión a las masas peronistas. Me refiero al cuento *La Fiesta del Monstruo*, que junto con Bioy Casares escribiera en 1947. *Caliban* y *La Fiesta del Monstruo* no están escritos por cualquiera. Son letra de los clásicos más reconocidos. Y tal como Calvino nos previno, “Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual.” (Calvino, 1994:8) Estas figuras monstrificadas, canibalizadas del otro, configuran nuestra particular manera de ser y de estar en sociedad.

²²⁰ La mostrificación del otro, cuando el otro es por ejemplo el/la joven de sectores populares que ingresa a la educación superior vía programas como el Fines o el Progresar, hace que un acceso a un derecho sea significado en ocasiones como el “problema” del ingreso masivo de jóvenes de sectores populares a las universidades. ¿Para quiénes y por qué esto puede significar un problema? Para quienes *in abstracto* vociferan que la educación superior debe ser un derecho para todos/as, pero que luego despotrican por las posibilidades que el Estado otorga a cientos de sujetos para acceder *en concreto* a este derecho. Resuenan aquí las reflexiones de los poscoloniales, y su denuncia de los procedimientos de apropiación y sustitución de conciencias. Allí en la India, los satiris en su particular manera de ser son olvidados y sustituidas su conciencia y motivaciones, por lógicas racionales revolucionarias instituidas en el marco de la Modernidad. Aquí la abstracción de pintar de pueblo la Universidad se sostiene hasta que los ingresantes que se acercan a las aulas se alejan del ideal abstracto de estudiante universitario, el del mito de “mi hijo el doctor”.

sido abordada también por Carballada (2008) a partir de sus categoría de sujeto inesperado²²¹ y de su análisis de la crisis de las instituciones en el marco del neoliberalismo, donde el subalterno accede a dispositivos pensados en el marco de las lógicas modernas, que lejos de recibirlo y brindarle soporte, lo revictimizan en más de un caso.

Así, desde el retorno a discursos que exigen de forma más o menos formal el “voto calificado”, y la resistencia al voto joven, al reclamo desesperado de sectores medios de que “dejen de alimentar a los vagos”, se ve que el discurso hegemónico produce subjetividades mostrificadas que legitiman la eliminación de los discursos menores (en tanto invisibilizados) que estos otros producen. El desafío entonces, desde un Trabajo Social crítico en términos descoloniales, es el de ensayar prácticas epistémicas, políticas y de la subjetividad, que permitan cuestionar las ausencias, desandar los procedimientos por los cuales los subalternos y sus particulares maneras de ser, de estudiar, de enfermar, de trabajar, de ser felices, son mostrificadas. Intentar el encuentro no desde una perspectiva integracionista, sino desde la apuesta a deconstruir la propia manera de ejercer la profesión, para rehacerla con el otro, y transitar las contradicciones inherentes a toda disciplina moderna que se pretende emancipadora.

3. Presencias y ausencias del giro descolonial en la formación

Hasta aquí hemos ofrecido una genealogía de las perspectivas poscoloniales y del giro descolonial. Hemos visto cómo estos enfoques discuten con el eurocentrismo y pregonan un pensar situado que se traduce entre otras cosas, en la posibilidad de hacer circular el discurso de las academias periféricas.

Presentaremos ahora un análisis referenciado en tiempo y espacio, de las obras que componen el *corpus* bibliográfico de los programas relevados. Esto nos permitirá ubicar presencias y ausencias de autores “periféricos”, ya sean

²²¹ Sujeto inesperado en tanto no sabe leer y escribir (de acuerdo a las representaciones de lo que para el docente universitario medio significa leer y escribir), porque en las clases teóricas en vez de escuchar mira su celular, porque *no quiere estudiar*, porque desconoce el *oficio de alumno*, oficio que si lo miramos de cerca, no es mucho más que un conglomerado de hábitos clasistas, de prácticas de domesticación y naturalización de un encuadre institucional que aun registra el peso de su génesis medieval y su posterior burocratización, y que poco tiene de fundamento en términos de aptitudes para el pensamiento crítico.

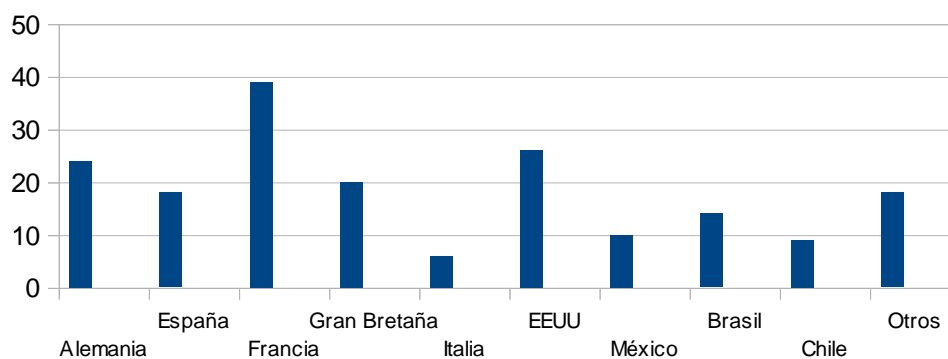
latinoamericanos o de otras pertenencias del Sur global.

A su vez consignaremos los debates de los docentes vinculados al problema de la colonialidad del poder y el pensar situado en la formación.

3.1 Referencias geográficas de los autores

Una primera apreciación respecto del análisis bibliográfico en términos de referencia geográfica del autor, implica afirmar que un número importante de textos pertenecen a autores nacionales (el 57%). El resto se distribuye entre un 25% de autores europeos, un 6% de norteamericanos y un 11% de latinoamericanos -no argentinos-. En el gráfico que sigue se muestra la distribución por país, de este 43% de textos de origen extranjero:

*Gráfico n°9: Distribución de la Bibliografía obligatoria de **autores extranjeros** según país de referencia del autor.*



Enfocándonos en el mundo académico europeo, observamos entonces que un 25% de los textos provienen de ese emplazamiento. A diferencia de lo que afirmaban algunos de los supuestos con los que iniciamos este trabajo, no hay una presencia destacada de textos de la academia británica, constituyendo este emplazamiento sólo un 5% sobre el total. En ese grupo se observan referencias al contractualismo de Hobbes y Locke. A la vez la obra de Giddens es la más citada entre los autores ingleses con una frecuencia de siete. Por otra parte, llamó la atención la moderada referencia al mundo intelectual alemán. Son relativamente pocos los textos de autores de esta nacionalidad, teniendo en cuenta la enorme influencia de la

filosofía continental cuya usina fuera el territorio que hoy denominamos Alemania. Esto es particularmente llamativo en tanto ciertas líneas de interés para el tratamiento de lo político como la teoría crítica, tienen en la Escuela de Frankfurt un espacio destacado, y sólo hay tres textos vinculados directamente a la misma (pertenecientes a una asignatura de la UNC). Las referencias del mundo alemán se remiten mayoritariamente también a la obra de Weber y Offe. Una mención aparte merecen los textos de Karl Marx. Sabemos que este autor nació en lo que después se constituiría como Alemania, pero también que parte importante de su obra se desarrolló en Inglaterra, donde Marx pasó años de su vida adulta. Son siete los textos de este autor citados en distintos programas. Así tenemos que en total hay veinticuatro textos de autores alemanes (incluyendo a Marx) contra veinte ingleses.

Siguiendo con el análisis de las diferentes localizaciones de los autores extranjeros, vemos que sin dudas la mayor prevalencia es del mundo francófono, componiendo Francia un 9 % sobre el total, siendo el segundo país del corpus con mayores referencias, luego de Argentina. Aquí es importante destacar que encontramos referencias al contractualismo (Rousseau) el positivismo (Comte, Durkheim), el posestructuralismo (Foucault, Deleuze) el posmarxismo (Castoriadis), y el amplio campo de la sociología reflexiva (Rosanvallon, Castel, Bourdieu), entre otras referencias menores. La ausencia de Althusser es llamativa por su peso a la hora de problematizar la política y el Estado. Ninguno de estos autores aparece en todas las unidades académicas, sino que las referencias se encuentran en una, dos o tres de las mismas. A su vez, las prevalencias no tienen diferencias de peso, si bien es algo mayor la frecuencia de los textos de Foucault. Tenemos también los casos de España con un 4% y de Italia con un 1,3% de referencias sobre el total (contando con una sola cita a Gramsci, y sin ninguna alusión a autores de la filosofía política contemporánea italiana como son Agamben, Negri o Esposito, obras éstas que hemos comentado en el capítulo VI). En el caso de España se destacan las figuras de y Esping Andersen, que si bien es de nacionalidad danesa, ha desarrollado gran parte de su producción en el mundo académico español. Y por último, encontramos a Rusia con dos obras de Lenin, y con una sola referencia a Grecia, Austria, Portugal y Bélgica.

Respecto de la academia latinoamericana, la frecuencia es sensiblemente menor que para el caso europeo. Excluyendo a la Argentina, tenemos que de la región de América Latina y el Caribe hay textos de ocho países: uno de Colombia, uno de Costa Rica y uno de Bolivia, tres textos de autores de Perú, cuatro de Uruguay, dos de Venezuela, nueve de Chile (contando el caso de Lechner, autor alemán nacionalizado chileno), y con una frecuencia más significativa Brasil, con catorce textos. Y ubicándonos en la zona de Centroamérica, diez textos de autores mexicanos. Digamos entonces que sin contar el porcentaje de textos argentinos, encontramos que sólo un 11% de la bibliografía remite a autores latinoamericanos, cantidad que se eleva a 68% si sumamos el porcentaje argentino. Estos números pueden ser analizados retomando los debates que venimos desplegando respecto del enfoque descolonial. De cuarenta y cinco textos de autores latinoamericanos no argentinos y centroamericanos, siete están vinculados a esta perspectiva (un 15% del total de textos latinoamericanos). En ese grupo se destacan como obras estrictamente descoloniales las de Lander, (dos textos) Castro-Gómez (un texto) y Quijano (un texto); sumándose los autores cercanos a esta perspectiva como son los casos de Lechner (dos textos) y García Linera (un texto). Vinculados al giro descolonial también remiten dos autores que sin ser latinoamericanos se ubican desde el denominado “sur global”: Boaventura de Souza Santos, portugués, con un solo texto, e Imanuel Wallerstein, estadounidense, fundador de la teoría del sistema-mundo, referente de las genealogías descoloniales. Es dable explicitar que no hay ningún texto asociado al pensamiento descolonial que sea de origen argentino. Estos datos nos permiten contrastar otro de los supuestos de esta tesis que afirmaba la ausencia de los aportes de estas perspectivas poscoloniales, descoloniales y del liberacionismo latinoamericano. Lamentablemente en este caso los mismos fueron validados, ya que este porcentaje mínimo de textos nos habla de un lugar de invisibilización de estas teorías como referencias válidas para pensar y enseñar contenidos sobre el Estado y lo político. Analizando la proporción mayor de textos latinoamericanos, que es la brasileña, vemos que siete de las catorce obras son de Trabajo Social y de enfoque marxista, una de ellas perteneciente a Faleiros, y las restantes seis vinculadas al enfoque denominado histórico-crítico, en autores como Netto o Borgianni. Vale aclarar que no

encontramos ningún texto del enfoque histórico-crítico que sea de producción nacional, sino que se remiten a obras brasileñas, así como también a los textos de Montañó, autor uruguayo, que está presente en tres ocasiones. Sí hemos ubicado cuatro textos de Rozas Pagaza, quien comparte un acervo conceptual con los colegas de este enfoque, sin por eso ubicarse de forma orgánica en esta línea. A su vez, una serie de textos de colegas catamarqueños replican en sus denominaciones las categorías de proyecto ético-político y cuestión social, en clara resonancia con la obra de Rozas Pagaza, como conceptos fundantes de las discusiones atravesadas por los aportes del marxismo en la década de los noventa y hasta la actualidad.

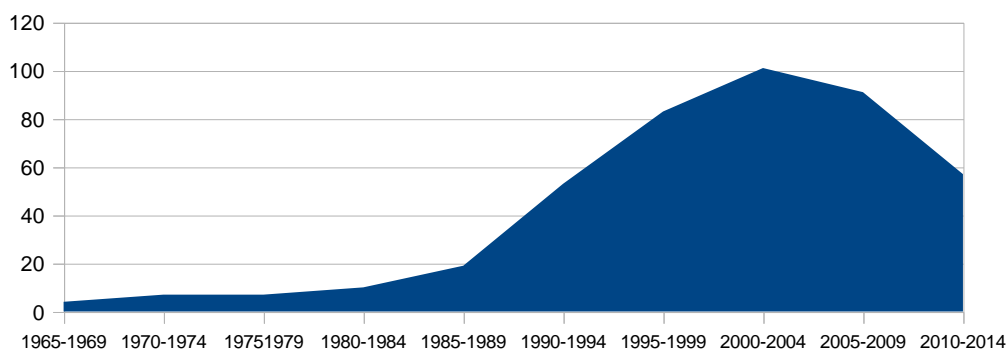
Ya en la zona de América de Norte podemos ubicar los veintiséis textos de EEUU y dos de Canadá. Retomando lo dicho en relación con la academia británica y su frecuencia no muy significativa, si sumamos los textos estadounidenses, tenemos que las perspectivas denominadas comúnmente como anglosajonas, y vinculadas en muchos casos con las tradiciones del empirismo filosófico y el pragmatismo social, no tendrían una incidencia destacada en las asignaturas que abordan de forma prioritaria los temas de lo político y el Estado.

3.2 Algunas reflexiones sobre los años de edición de los textos

Dentro de las variables recabadas de la bibliografía, la del año de edición (que no es necesariamente la de la primera publicación del texto, sino la de la edición seleccionada por el docente), nos permitió inferir el grado de actualización bibliográfica así como trazar relaciones con los contextos históricos y de debate académico de los diferentes períodos a los que remiten las obras analizadas

*Gráfico n°10: Distribución de la Bibliografía obligatoria de las asignaturas según año de edición*²²².

²²² Cabe aclarar que un 3,5% fue consignado como “sin datos”, por no estar explicitado en la fuente analizada el año de edición.



Podemos observar que los textos relevados se distribuyen en el rango de tiempo que va desde 1965 a 2014 (debe recordarse que los programas son del año 2013 en el caso de la UNaM, y de 2015 en las otras Unidades académicas). La línea muestra una frecuencia relativamente homogénea en los primeros tres intervalos (de 1965 al 1984) año a partir del cual comienza una tendencia de aumento que alcanza su pico en el período 2000-2004. Luego la tendencia comienza a declinar. Cruzando la información de esta variable con las otras, pudimos detectar que para el intervalo 2005-2009 el porcentaje de textos de origen argentino respecto del total se amplía notablemente. Así como para el total del *corpus* relevado los libros de autores argentinos componían el 57% del total, para este período 2005-2009, el porcentaje asciende al 78%. Podemos inferir dos explicaciones para este aumento notable. Una es que muchos de los textos revisten el carácter de artículos, ponencias o ensayos de autores que analizan problemáticas, políticas públicas o fenómenos sociales de coyuntura y por lo tanto, el hecho de que los mismos sean de actualidad y nacionales, es una necesidad. Otra hipótesis es que el denominado giro a la izquierda en Latinoamérica y Argentina, que en 2005 tuvo una profundización a partir del No al ALCA y los procesos electorarios en distintos países de la región (procesos comentados en esta tesis a partir de autores como Dussel o García Linera), implicó la necesidad de incorporar bibliografía que permitiera analizar, significar y llevar a las aulas estas transformaciones.

De alguna manera, el ejercicio de situar los contenidos bibliográficos en estos emplazamientos, nos permitió alcanzar nuestro objetivo: pasar del contenido al discurso que en él subyace. Así las pertenencias disciplinares, geográficas y

temporales emergieron como verdaderos *locus* de enunciación (Mignolo, 1995) contextualizando y significando fechas, lugares y profesiones, que nos permitieron revisar las teorías consignadas en los capítulos precedentes y subsiguientes, reconociendo presencias (*curriculum* explícito) y ausencias (*curriculum* nulo), contribuyendo a contrastar nuestras hipótesis.

3.3 Discusiones coloniales en los docentes: Teoría social, Teoría social latinoamericana y pensamiento nacional

Anudada de alguna manera al debate entre lo moderno y lo post, encontramos la tensión entre eurocentrismo y pensamiento latinoamericano. Estas cuestiones fueron tematizadas también en las entrevistas:

“Y después hay distintas posiciones. Hay colegas que rescatan muchos de los clásicos. Pero me parece a mí que lo importante es saber dónde está parado y por otro lado, desde esas teorías, cuáles son las diferentes lecturas que se pueden hacer la realidad. Desde el concepto de anomia en Durkheim o todo el tema del Estado y el poder en Weber, no sé. Nosotros agregamos una teoría II porque no dan los tiempos para los pensadores latinoamericanos. Porque nos quedábamos solamente con los clásicos, y es fundamental, pero hay que ver también otras lecturas en otros contextos. Eso en el plan nuevo está. (UNLa, E8).

El interés por la formación en estas teorías no remite sólo a la incorporación de materias específicas, sino que hemos ubicado contenidos asociados a los enfoques latinoamericanos, en materias que abordan temáticas generales:

“Siempre tratamos de vincular [el Estado] a la realidad latinoamericana, los modos de producción, de acumulación, y lo que la garantizó, que fue la conquista y la conformación de la economía mundo. La idea es ir desdoblado el Estado como producto histórico. (UNLa E9)

Vemos así una tendencia que se replica en otras Unidades Académicas, de incorporar el pensamiento latinoamericano en los nuevos planes de Estudio. En el pasaje que sigue aparece la idea de incorporar la problematización de la realidad latinoamericana, pero también de la denominada “cuestión nacional”:

“Hay un nuevo plan de estudios que ha definido la cuestión social como estructurante de los distintos trayectos (...) Estamos pensando, discutiendo, de plantear un poco la especificidad de la realidad latinoamericana, y la realidad argentina. Pensar que la

realidad argentina está sobredeterminada por su carácter dependiente y periférico, (...) incorporando mucho, para pensar la cuestión social, la cuestión política, en el sentido de que este carácter dependiente y en algunos lugares más, otros menos, cierta herencia colonial, obliga a entender que los procesos de emancipación con los cuales está emparentada la cuestión social, están, en el caso latinoamericano, están solapados con la emancipación nacional, con la cuestión nacional. (...) Estamos pensando en un mix de autores. Desde marcos teóricos muy generales, que sé yo... pensar las sobredeterminaciones de Althusser ayuda como una cuestión conceptual inicial, pero también pensar a García Linera, autores aunque no sea latinoamericano como Boaventura de Souza Santos, autores de esa naturaleza que estaríamos pensando en incorporar, para llevar esta idea de cuestión social, como se escenifica en Latinoamérica, estamos discutiéndolo, pero es importante. (UNLP E11)

Otra docente puso también el énfasis en la denominada Epistemología del Sur y el pensamiento descolonial:

“Hablando puntualmente de Sociología, es fabulosa, está a cargo de este docente que es un hacedor de Epistemologías del Sur; en términos de Boaventura de Souza Santos, entonces realmente tiene una perspectiva absolutamente crítica, pero desde un lado muy emancipatorio, un lado de lucha política dentro de resistencias, y una lucha no individual sino desde una comunidad que se interconecta con la comunidad del Abya Yala o Nuestra América, y entonces es muy esperanzador. (...) Aunque parezca imposible ir contra un sistema capitalista, da gusto entrar y ver una materia que realmente revoluciona y produce un montón de rupturas de cuestiones absolutamente naturalizadas que tenemos.” (UNCa E13)

Vemos entonces que el giro descolonial, el pensamiento latinoamericano, el pensamiento nacional y la Epistemología del Sur, aparecen como teorías emergentes, que buscan su sitio en los nuevos planes de estudio.

3.4 Sujeto(s) político(s): ausencias curriculares de actores políticos latinoamericanos

Las diferentes teorías políticas que hemos analizado en este capítulo y los precedentes tienen la tendencia a problematizar la cuestión del sujeto de la política. De forma más o menos explícita los sistemas teóricos que pretenden describir o explicar la dimensión de lo político en la sociedad, y el lugar del Estado en la misma, definen con diferentes términos y alcances a los sujetos que

intervienen en los procesos políticos. Actores, agentes, clases sociales, sectores populares, sociedad civil, gobierno, burguesía, individuos, movimientos sociales, hasta la misma sociedad o el Estado como sujetos con capacidad de agencia para la conformación de lo político, vemos desplegar distintas denominaciones, que remiten a distintas maneras de significar lo político.

Pasando revista a las unidades temáticas, objetivos y bibliografía de los programas relevados, vemos que una parte de los contenidos se focalizó a analizar a estos sujetos de política. No hemos detectado una prevalencia definida de algún enfoque, sino más bien cierta pluralidad de denominaciones y perspectivas que replican en gran medida las categorías analizadas en los capítulos destinados a tal fin. Quizás sí ubicamos una frecuencia algo mayor de la sociología reflexiva francesa en términos bibliográficos y en los conceptos consignados en objetivos y unidades temáticas, a partir de conceptos de inspiración bourdiana. También la las perspectivas democráticas liberales tuvo gran afluencia a partir de los enfoques de ciudadanía. La semántica marxista tuvo un lugar mucho más reducido que el esperado en los programas, habiendo alusiones pero de muy baja frecuencia a los términos de clase social (que apareció solo dos veces) y capitalismo en tres ocasiones. En términos bibliográficos también hemos referido en párrafos anteriores a la baja frecuencia de textos de esta perspectiva, salvo una presencia algo más significativa de la línea del enfoque histórico-crítico en Trabajo Social.

Dentro de los sujetos políticos que están ausentes de las propuestas de formación encontramos a los movimientos sociales, populares y piqueteros. Esta ausencia es problemática para quienes bregamos por una formación que brinde herramientas para comprender los procesos políticos de Nuestra América. No hay ni en los objetivos ni en las denominaciones de las unidades temáticas ninguna alusión a estos actores sociales y políticos. Sí encontramos en la bibliografía ocho textos que en su denominación abordan a los movimientos sociales (lo que constituirá menos de un 2% sobre el total de los cuatrocientos cuarenta y ocho textos relevados), de estos ocho títulos cuatro pertenecen a Svampa, uno a García Linera, uno a Sosa, uno a Gambina y uno de Offe. Estas obras fueron ubicadas en programas de cuatro de las seis carreras relevadas (UNaM, UNC, UNPSJB, UNCa), es decir que no hubo textos de estos temas en las dos unidades

académicas de la provincia de Buenos Aires que componen nuestra muestra.

3.5 Inscripciones del pensamiento descolonial en el registro de los estudiantes.

Del análisis de las encuestas a los estudiantes, no se desprenden referencias de peso al giro descolonial. Como observamos en el capítulo precedente respecto de los contenidos asociados a la categoría de política, se registraron referencias a teorías liberales, de la sociología reflexiva (sobre todo conceptos asociados a la obra de Bourdieu), del pensamiento foucaultiano y del marxismo. Con algunas peculiaridades se replicarán estas citas en los análisis sobre el Poder y el Estado.

Esta situación que nos habilita a pensar nuevamente al giro descolonial como inscripto en el curriculum nulo se refrenda con algunos otros datos. Entre ellos observamos la referencia que aparece respecto de la pregunta sobre bibliografía que debería estar y no está, que comentamos en el capítulo III. Un estudiante afirmó lo que sigue: “[faltarían textos] de la antropología social, que abre una mirada menos mercantilista. Deberían formar parte textos de Luis Franco, que sigue la línea crítica de Paulo Freire. También las nuevas teorías descoloniales.” Esta sugerencia se condice con la hipótesis de esta tesis que afirma que el enfoque descolonial opera como curriculum nulo.

Otro dato vinculado a esta cuestión puede desprenderse de las respuestas que pedían ponderar una serie de temas de acuerdo a su nivel de importancia para la formación. De veinte temas listados (vinculados a cuatro ámbitos temáticos: política, economía, salud, sociocultural) el pensamiento latinoamericano tuvo para los estudiantes un valor ponderado que lo ubicó en el número de orden once respecto de los veinte analizados.

La presencia minoritaria de los debates latinoamericanos y descoloniales, pareciera de todas formas presentarse como una perspectiva que reclama un lugar de mayor importancia. Algunos docentes y estudiantes están pidiendo el ingreso de estos debates.

4. A modo de cierre: desafíos de un Trabajo Social descolonial

Entendemos que un Trabajo Social descolonial no es el que se asuma enunciativamente como tal, sino el que desande mandatos de control y normación,

que se anime a ver en otras prácticas sociales académicas, culturales, sociales o económicas, la emergencia de lógicas otras a la de la colonialidad. Dejar de lado cierto corporativismo y cierta tendencia al tecnicismo (mecanismos que han intentado no muy exitosamente disputar un lugar como profesión reconocida) para animarse a compartir con otras prácticas discursivas, territoriales, académicas y políticas, para desaprender el paradigma eurocéntrico, para intentar comprender al otro de la intervención, a ese sujeto que no es un ser-ahí sino aquel que está siendo (Kush, 1976), ya no desde las categorías que la colonialidad del poder nos sobreimpuso, sino desde un estar para comprender, para liberar esa energía que implica favorecer la emergencia de prácticas descoloniales.

En el repaso que hiciéramos sobre algunos materiales significativos del trabajo de campo, pudimos detectar una minorización de las perspectivas descoloniales en el curriculum. Sin embargo la baja prevalencia de textos des y pos coloniales, no implica una ausencia total de los debates que abrevan en el pensar situado: tanto docentes como estudiantes se interrogan sobre el lugar de una teoría social latinoamericana, sobre la tensión entre posmodernidad y poscolonialidad, y sobre los aportes de un enfoque crítico que, sin desconocer *in toto* al marxismo, no se subsuma al mismo. Estas preguntas no encabezan la agenda de discusiones en la formación, pero su presencia, aunque acota, es auspiciosa.

Los debates sobre la coyuntura política actual nos ponen frente al desafío de comprender los fenómenos en la especificidad nuestra Latinoamérica, posibilitando el análisis de los procesos de los últimos años en materia de ampliación de derechos en muchos de nuestros países de esta Patria Grande, así como del reciente giro a la derecha en la región. En este contexto, nos encontramos con las tradiciones poscoloniales, que subrayan la centralidad de las identidades nacionales, americanistas, populares, para confrontar con los proyectos de dominación y perpetuación de la dependencia. Esto implica volver a escuchar el llamado del Trabajo Social crítico, pero no para acotarlo al modelo del marxismo ortodoxo, sino para abrirlo y refundarlo enriqueciéndolo con los aportes de las corrientes liberacionistas, poscoloniales, y de la Epistemología del Sur. A la versión del Trabajo Social crítico que afirma que la profesión en nuestro país mantuvo un carácter conservador y anti-Moderno, confrontar la otra versión de un

Trabajo Social crítico de corte genealógico, que afirma que lo que tuvimos y tenemos es un Trabajo Social Moderno, percibiendo los efectos constitutivos de la Modernidad en términos de disciplinamiento y control. La salida entonces no es más modernidad para el Trabajo Social, sino un mayor compromiso por comprender y apostar a los procesos de descolonialidad, soberanía popular y ampliación de derechos.

Descolonizar en Fanon y en muchos de sus contemporáneos es hacer algo más que dar cuenta de la existencia de una colonia y luchar porque cese como tal.

Descolonizar tiene el carácter de una acción destinada a subvertir cada rincón de las prácticas sociales. (...) [es] lo hoy llamamos la creación de nuevas subjetividades en espacios muy concretos. (De Oto, 2012: 42)

Descolonizar-se, descolonizar-nos. Subvertir las lógicas instituidas en nuestros espacios de ejercicio profesional, que racializan, inferiorizan y estigmatizan las maneras otras de ser, de hacer, de trabajar, de entender la familia, el consumo, la fiesta, la muerte, la vida. Subvertir las lógicas aprendidas de nuestro propio ejercicio profesional, que podemos observar en la naturalización de etapas metodológicas, técnicas de intervención, formas de escritura de informes, maneras de conceptualizar el vínculo con el *asistido*, que se rigen de una forma u otra por elementos de la colonialidad del poder. Re-conocerlas, subvertirlas, descolonizarlas. Abrirse a la emergencia de subjetividades otras, para entender al otro de la intervención, pero también para animarnos a construir otras identidades profesionales donde la colonialidad del poder no sea una lógica inherente a nuestra disciplina, sino una lógica imbricada en nuestra sociedad, que si bien también nos atraviesa, nos interpela a re-crear/nos como profesión, como sociedad, como parte de un proyecto popular que brega por la liberación.

Capítulo IX: Poder y Trabajo Social: clarificaciones conceptuales y circulaciones discursivas en la formación.

Presentación

En nuestra visión, las discusiones en torno al Poder, la Política y el Estado son inescindibles. De alguna forma, los discursos académicos clásicos, modernos y contemporáneos de mayor peso, aluden a estos tres elementos, trazando diferentes vínculos entre los mismos. El problema de la constitución del Estado es en definitiva el del otorgamiento de determinado poder por parte de los sujetos a esta instancia de organización colectiva, y el de su legitimidad implica evaluar los mecanismos de instrumentalización de ese poder, que es en principio político, pero que se inscribe también en otros órdenes como el económico y el de la prerrogativa del uso de la fuerza. Consenso y coerción como hemos visto son los dos polos que tensan las lógicas del poder. Sujeto y Estado las dos instancias que trazan cartografías para la circulación de ese poder.

Será por esto que este breve capítulo, no desarrollará teorías específicas sobre el poder, sino que ofrecerá algunas notas para ordenar el mapa de discusiones sobre esta categoría, pudiendo encontrar el despliegue de los contenidos específicos respecto de las distintas concepciones del poder, en los apartados precedentes sobre lo político, y en los posteriores, sobre el Estado.

El foco estará puesto en ofrecer una clarificación del mapa de discusiones sobre este concepto, así como explicitar algunos discursos específicos en torno al poder que esgrimieron docentes y estudiantes en el trabajo de campo, aportando algunas reflexiones interpretativas sobre los mismos.

1. Algunas notas sobre el concepto de Poder

Es importante precisar que la cuestión del poder ha sido abordada desde el inicio mismo de la filosofía y las ciencias sociales, desde diversos enfoques: “En la filosofía política el problema del poder ha sido presentado bajo tres aspectos, con base en los cuales se pueden distinguir tres teorías fundamentales del poder, sustancialista, subjetivista y relacional.” (Bobbio, 1989: 103)

Este ordenamiento que propone Bobbio resulta clarificador en tanto permite comprender que los debates sobre el estatuto del poder pueden explicarse en la mayoría de los casos acudiendo a estas diferencias: el poder como sustancia, objetivado, elemento por el que se disputa; el poder como energía del sujeto (individual o colectivo) inescindible del mismo y emergente de su accionar; el poder como relación, inseparable no sólo del sujeto, sino de su posición en un campo donde interactúa/confronta/disputa, es decir, se relaciona, con otros/as.

En nuestro caso, encontramos mayores puntos de acuerdo con esta tercera aproximación al poder. En esta línea se encuentra la definición que propone Vilas:

“...poder es esa particular relación social en cuya virtud una persona o un grupo de personas obligan o inducen a otra u otras a ejecutar determinadas acciones o a abstenerse de ellas, usualmente, pero no invariablemente, bajo amenaza de alguna sanción a los renuentes.” (Vilas, 2013:18)

El autor hace hincapié en el hecho de que esta relación que implica el poder es por definición asimétrica, lo que genera desigualdades. A su vez, presenta dos características básicas: intencionalidad y efectividad. Esto implica para Vilas que toda relación de poder tenga siempre un propósito, y que conduzca a la producción de efectos, que pueden ser sin embargo resistidos por movimientos de contrapoder. La explicitación de las intencionalidades del poder es un tema controvertido en la ciencia política; al respecto teorías como la de la hegemonía nos permiten observar que el poder se vehiculiza como conducción cultural y en este sentido los sujetos introyectan lógicas y ejercen conductas percibiendo como interés propio lo que fue incorporado como consenso social. En este sentido las relaciones de poder no siempre son acompañadas por la coerción, ni explicitan sus intenciones para darles cumplimiento. Otra distinción que el autor propone y queremos recuperar es la de poder político. “lo que califica a una relación de poder como relación política es que ella descansa (...) en la superior capacidad de exigir coactivamente la obediencia a sus decisiones dentro de un determinado ámbito geográfico.” (Vilas, 2013: 34) Esta concepción está íntimamente vinculada con la noción de Estado weberiana, como la instancia que tiene la prerrogativa del uso de la fuerza.

Si bien los elementos hasta aquí señalados cuentan con cierto consenso en los

teóricos del poder y la política, existiendo cierta preeminencia de los enfoques relacionales, observamos sin embargo diferencias que vale la pena explorar. ¿Cómo juegan estas distintas conceptualizaciones en torno al poder en las últimas décadas? De alguna manera los enfoques sustancialistas perdieron peso en los debates de los noventa, debido a la influencia de los teóricos de la globalización. García Canclini (1999) en ese sentido hizo especial hincapié en los nuevos mecanismos del poder globalizado. En el imperialismo, había consenso en ubicar la concentración de poder en la capital del propio país y en las metrópolis hegemónicas (Londres, Washington). Pero las producciones académicas de fin de siglo XX insisten en definir el poder como polimorfo, ramificado, dúctil, inasible, cambiante, nómade. Ya a inicios del siglo XXI se observa un retorno a la territorialización del poder, acompañado por un recupero de la categoría de soberanía nacional. Desde un enfoque relacional del poder, lo que intentaremos exponer no son definiciones respecto del “ser” del poder, sino que hablaremos de discursos sobre el poder que circulan en el ámbito académico tanto como en los dispositivos mismos de ordenamiento social y político de hoy.

Junto a la necesidad de explicitar el carácter relacional del poder, está la cuestión de describir la tensión entre dos polos que asocian al poder o bien a un carácter productivo/ positivo, o bien a un sentido oclusivo/opresor. Aportando a clarificar este debate encontramos los aportes de Dussel (2014) quien propone pensar una política de la liberación. En este sentido el autor se permite revisar algunos elementos constitutivos de la noción de poder moderna. Partiendo de la idea de que lo constitutivo del ser humano es su espíritu gregario y su voluntad de vivir (y no su voluntad de poder) afirma que:

“En la modernidad eurocéntrica, desde la invasión y posterior conquista de América en 1492, el pensamiento político ha definido en general el poder como dominación, ya presente en Maquiavelo, Hobbes, y tantos otros clásicos, incluyendo a Bakunin, Trotsky, Lenin o Weber- cada uno con diferencias conceptuales importantes-. Por el contrario, los movimientos sociales actuales necesitan tener desde el comienzo una noción positiva de poder político (...) La “voluntad-de-vivir” es la esencia positiva, el contenido como fuerza, como potencia que puede mover, arrastrar, impulsar.” (Dussel, 2012:30)

Vemos aquí una diferencia ontológica entre una concepción moderna de poder y una mirada descolonial, que se acerca más a las lecturas spinozianas que se pueden encontrar en autores como Negri, donde el poder aparece como potencia de vida, y no como peligro de dominación. Esta voluntad de vivir se torna poder político en tanto media el consenso comunitario. Pero un consenso que siempre está tensionado con el conflicto. El poder entendido en términos modernos es para Dussel poder fetichizado, mientras que el poder que emana de la voluntad de vivir es un poder obediencial en tanto se supedita a la voluntad comunitaria y no al sujeto que ejerce una función pública o a la institución que lo administra. Así *potentia* es el “poder que tiene la comunidad como una facultad o capacidad que es inherente a un pueblo en tanto última instancia de soberanía” (Dussel, 2012:35). El pasaje de *potentia* a *potestas*, es el pasaje del poder inherente e indeterminado de la comunidad, pero por lo mismo latente e inexpresado, a un poder real, poder delegado, obediencial. La distancia entre representante y representado es condición de posibilidad del poder, del pasaje del ser al acto, pero también posibilidad de su distorsión o corrupción.

Hemos ya comentado un corpus de obras y autores que han tenido especial relevancia en los debates sobre el poder (y particularmente sobre el poder político) en la filosofía política y la sociología política europea (particularmente en las academias francesa e italiana) y angloamericana, y que han tenido repercusión en nuestro país. Las discusiones sobre el poder en la prosa marxiana y en los marxismos que le sucedieron ya han sido explicitadas en el capítulo sobre “crítica y política”. La colonialidad del poder que ha sido enunciada en el capítulo precedente y que será retomada en el análisis sobre el Estado desde el giro descolonial, merece sin embargo algunas precisiones, ya que entendemos, abre la idea de relacionalidad del poder al debate relativo a la Modernidad/ Colonialidad ofreciendo una lectura insustituible.

El enfoque descolonial hace hincapié en el elemento colonial, analizando lo que Quijano denomina el *nuevo patrón de poder mundial*.²²³ El mismo, centrado en el capitalismo colonial / moderno y eurocentrado, es un proceso que comienza con la

²²³ Algunas aportes del pensamiento de Quijano para el Trabajo Social fueron analizados en Hermida (2014b).

constitución de América (como primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial) y culmina con la globalización. Uno de sus ejes fundamentales es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de *raza*. La racialización implicó que los pueblos dominados fueran situados en una posición natural de inferioridad: tanto sus rasgos fenotípicos, como sus descubrimientos mentales y culturales. El actual patrón de poder mundial, instaurado en la conquista, es el primero efectivamente global. Es el primero donde, según Quijano (2011) cada una de las estructuras de la existencia social está bajo la hegemonía de una institución:

- En el control del trabajo, sus recursos y sus productos, está la empresa capitalista.
- En el control del sexo, sus recursos y sus productos: la familia.
- En el control de la autoridad, sus recursos y productos: el Estado-nación.
- En el control de la intersubjetividad: el eurocentrismo.

Cada una de esas instituciones existe en relación de interdependencia con las otras. Y es este entramado que describe Quijano, el que nos permite conceptualizar desde un lugar otro los fenómenos que atraviesan el poder y la política en nuestra coyuntura actual.

Estas reflexiones relativas a la matriz colonial del poder, y a la cuestión de la raza como mecanismo ordenador del colonialismo, no son privativas de Quijano, sino que son un común denominador del enfoque descolonial. Así, el problema de la raza, no se subsume a la cuestión de la “discriminación” del blanco a poblaciones “de color”. Es el problema del Otro, y por tanto el eje en el que pivotan la Modernidad, la Colonialidad y el capitalismo.

“Creemos que el ámbito discursivo/simbólico que establece una división entre poblaciones blancas y no-blancas no es un 'geocultura' en el sentido de Wallerstein, sino que es un ámbito constitutivo de la acumulación del capital a escala mundial del siglo XVI. Es decir que no se trata de un ámbito 'superestructural', derivado de las estructuras económicas, sino que forma con éstas una 'heterarquía', es decir, la articulación enredada (en red) de múltiples regímenes de poder que no pueden ser entendidas desde el paradigma marxista.” (Kontopoulos, 1993 en Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007:14)

Respecto de los debates sobre el poder en los discursos de fin de siglo XX (liberal-consensualista, biopolítico y posestructural) los hemos abordado en los capítulos donde problematizamos la tensión “vida y política” y “conflicto y política”. Es necesario recordar que las fronteras entre estos enfoques no son infranqueables, y que muchos de los autores citados están atravesados por una multiplicidad de influencias que no se agotan en estas tres denominaciones. Por otra parte, encontramos otras tradiciones que intersectan con estos tres enfoques, como es el caso del neo y post marxismo, cuyas trazas se leen en autores como Negri vinculados a la biopolítica, o Laclau, asociado al posestructuralismo, pero con una fuerte impronta del pensamiento marxista-gramsciano a partir de la teoría de la hegemonía. Esto implicó que los autores necesariamente “migren” de un apartado al otro, para cuestionarse y responderse.

No repetiremos en este capítulo los contenidos centrales relativos a estas corrientes, sino que buscaremos registrar en el discurso de los estudiantes, de los docentes y en los documentos analizados, la presencia y ausencia de diversas conceptualizaciones en torno al poder que remiten a las diversas tradiciones.

2. La noción de Poder en el *curriculum*

Hemos podido detectar que la noción de poder es, de las tres categorías que nos convocan, la que menor circulación tiene en el *curriculum*. Como vimos en el capítulo IV donde precisamos un primer acercamiento analítico a los planes de estudio y programas de las asignaturas relevadas, constatamos que en los objetivos de estas últimas, de las tres categorías relevadas, “política” cuenta con una frecuencia de treinta y seis, mientras que “Estado” es nombrada dieciséis veces, y “Poder” sólo dos. Hemos visto hasta aquí que no sería pertinente hablar de una ausencia de categorías como la de Estado o Política (siendo la de Poder menos explicitada pero no por eso ausente); éstas están presentes de alguna manera en todos los planes de estudio. Sin embargo, el tratamiento que se les da es diferenciado, así como la cantidad de espacios curriculares específicos para su tratamiento.

Veremos que la atribución del poder como fenómeno relacional será una de las notas más prominentes en las percepciones de los docentes y estudiantes. Así, si

bien en el punto n°4 de este capítulo daremos cuenta de los contenidos que los estudiantes asocian a la noción de poder, queremos transcribir aquí algunos testimonios de los mismos respecto del poder en su vinculación a sus prácticas preprofesionales. En estos dichos pudimos observar que la apelación al carácter relacional del poder es frecuente: “...por otro lado el poder y la política se visualiza en las relaciones de las personas dentro de la comunidad.”; “el poder se observa en la relación que se da entre los actores, la relación se da primero con el contexto en las cuales estamos insertos”; “el poder está presente en toda relación social.” “Relaciones desiguales de poder de distintos actores.”

Por otra parte, se observó en algunas citas, la idea de que esta relación, si bien es cercana, no es lineal ni natural, sino que es compleja: “el estado es una realidad organizativa, allí confluyen en realidades altamente complejas donde se cruzan multitudes de elementos.”

Visualizamos también en las respuestas una concepción agonística del poder, donde la idea de disputa, puja, confrontación se hizo presente, asociando política y poder en un marco de lucha: “dentro de esa sociedad son los grupos quienes se disputan el poder.”; “allí se disputa la puja del poder de los actores sociales y su participación política.”; “en el territorio se disputa el poder”

Por último, tal como hemos venido comentando en diversos capítulos, y enunciaremos con precisión en el último apartado de esta tesis, la prosa foucaultiana es la de mayor prevalencia. Esto implica suponer que la noción de poder que circula en el *curriculum* no es ajena a los aportes del pensador francés.

3. El Poder en el discurso de los docentes: entre la Modernidad y las corrientes “post”,²²⁴

La categoría de Poder, que tuvo una frecuencia de aparición muy baja en los programas, revistió una presencia más destacada en las entrevistas. Así vemos en este testimonio la centralidad que la docente le asigna al estudio del poder para la formación en Trabajo Social, como aspecto ineludible y que puede derivar en procesos o bien de opresión, o bien de emancipación: “Entonces para mí no se puede concebir el trabajo social como transdisciplina sin comprender el poder. Porque

²²⁴ Un análisis sobre las corrientes post y su relación con el Trabajo Social puede leerse en Hermida y Meschini (2015).

los procesos de intervención sirven para favorecer procesos emancipatorios o para favorecer reproducir y profundizar procesos de dominación u opresión. Si uno no tiene claridad en esas dos cuestiones, muchas veces por no tener una mirada politizada y hacer una lectura correcta de las relaciones de poder, sin querer termina convalidando sistemas o relaciones de desigualdad.” (UNaM E4)

Esta alusión al poder se enmarca en este caso, y en varios otros, con los aportes de Foucault: *“Yo trabajo la categoría del poder desde Foucault. Foucault tiene esta doble mirada: en principio hay un Foucault que trabaja la categoría de poder como opresión disciplinamiento y después un Foucault que cuando trabaja la categoría de poder como relación te da ese margen de libertad de poder legitimar o no esa relación social. (...) El poder es central, entendido como una relación como algo que se ejerce, que circula no como algo que se tiene ni se conquista, sino que se construye. Y para construirse se necesita de la legitimidad. No hay que hablar de la cuestión social y sus manifestaciones, sino en la cuestión del orden social. (UNaM E4)*

Podemos ver otros aportes que suman al de Foucault, y que abrevan a la problematización del poder, tal como se lee a continuación: *“Hay distintas posturas. Mirá, más orientado a una perspectiva sociológica, recuperando la escuela francesa, todo lo que tenga que ver con modificaciones y transformaciones, recuperamos por ejemplo, porque tenemos una articulación con filosofía social y política, entonces trabajamos mucho la línea de las producciones en trabajo social de la línea de Nora Aquín, Patricia Acevedo, y como sustantivo para analizar poder Foucault, Deleuze, Castel.” (UNaM E5)*

Ahora bien, estas referencias que hasta aquí citamos, pueden ubicarse dentro de las corrientes que denominamos como “post”. Sin embargo no son los únicos contenidos relativos al poder que se enseñan, según pudimos registrar en las entrevistas: *“Discutimos la concepción de Poder Moderno. Partimos de una polaridad inicial cuando levantamos la discusión de Hobbes, entre una discusión entre la concepción de Maquiavelo de poder, la concepción moderna del poder político decisorio y la conducción por parte de una élite, y una concepción subyacente, más atomizada de poder presente en Hobbes, con esto del hombre lobo del hombre, mas microsocial, estas dos tensiones. Después vamos recuperando la concepción de organismo político para discutir globalización. Dentro de este desdoblamiento discutimos poder pero a la luz de los procesos históricos que van modificando aspectos macrosociales y la propia estructura administrativa del Estado. Hobbes, Maquiavelo. (UNLa E9)*

Estos aportes sin embargo, no se contraponen a las lecturas posestructurales o de la sociología reflexiva que vimos en las citas precedentes. En el pasaje que sigue vemos cómo las mismas cátedras que problematizan la noción moderna de poder, hacen lo propio con los debates actuales: *“Luego vemos Marx, Hegel. Luego más actual con Foucault. Autores que desde una concepción posmoderna deconstruyen esta concepción moderna”* (UNLa E9)

4. El Poder en el discurso de los estudiantes: conflicto, lógicas, tipos y relaciones

Un acercamiento a los tratamientos que los estudiantes dieran en el trabajo de campo a la noción de poder, no hizo notar diferencias de peso para cada unidad académica.

Observamos que en la UNaM los estudiantes aluden a categorías de distintas tradiciones. Algunos asocian la categoría Poder a conceptos vinculados al marxismo como es clases, proletariado, clase burguesa, sistema capitalista. Llama la atención la incorporación por parte de una estudiante de la categoría Biopoder. Veríamos aquí que si bien hay una preeminencia del universo semántico marxista, el término biopolítico de biopoder, se hace presente como un indicador de que otras tradiciones epistémicas también circulan en las aulas. Por otra parte se observan términos vinculados a la gestión e intervención social, como campo problemático, agentes, redes, toma de decisiones. Se lo vincula también con la dimensión económica (desigual distribución- modelo económico), con la cuestión de género (desigualdad de sexo, género y familia), con el espacio de lo público (Estado, soberanía, gobierno, democracia, políticas públicas) y con los sujetos de lo social (Sociedad, ciudadanía) que eventualmente confrontan (lucha de poder).

En la UNC un grupo de respuestas también se vincularon a los sujetos que intervienen en las relaciones de poder. La toma de decisiones como aspecto central del poder fue referida por varios estudiantes. La categoría de hegemonía tuvo una frecuencia muy elevada. También el acervo categorial foucaultiano, a través de nociones como las de redes de poder, dispositivo de poder, poder y resistencia, el poder no se tiene, se ejerce, y las alusiones a categorías de la biopolítica, etc. Los estudiantes aquí diferenciaron tipos de poder, como el poder

simbólico (en esta línea, otros conceptos de la teoría de Bourdieu fueron consignados como el de campo, juego o capital). Otros tipos de poder fueron nombrados como el poder que otorga el conocimiento, el poder de la coerción física, el poder institucional, el biopoder, el poder disciplinario etc. La desigualdad y la asimetría aparecieron como conceptos de alta frecuencia, y dentro de los tipos de desigualdad, la cuestión de género fue tematizada en varias respuestas. También las alusiones al Estado.

En la UNPSJB observamos que los conceptos consignados por los estudiantes remiten a la teoría de campos de Bourdieu (uno de los estudiantes lo nombra), así como a los enfoques foucaultianos (dispositivo, es invisible) y a las teorías liberales descriptivas del Estado, a través de la alusión a la división de poderes. No hay sin embargo referencias a las producciones posteriores de Foucault, es decir a los enfoques de la gubernamentalidad y la biopolítica. Llama la atención que no haya habido respuestas que asocien la categoría Poder a conceptos vinculados al marxismo como es clases, proletariado, clase burguesa, sistema capitalista. Sí hay una mención a conceptos pertenecientes al marxismo de Gramsci como poder hegemónico y subalterno. No hay términos vinculados a la gestión e intervención social, (en otras unidades académicas aparecieron conceptos como empoderamiento, autogestión) Tampoco se lo vincula con la dimensión económica (control de recursos), ni con la cuestión de género (en otras unidades académicas aparecieron menciones al poder patriarcal). Sí hubo menciones al poder en su relación con el espacio de lo público (conceptos como Estado, política, tipos de poder). Tres de los diez estudiantes que respondieron afirmativamente a la pregunta de si habían trabajado contenidos vinculados al poder, no consignaron ningún contenido asociado a esta categoría.

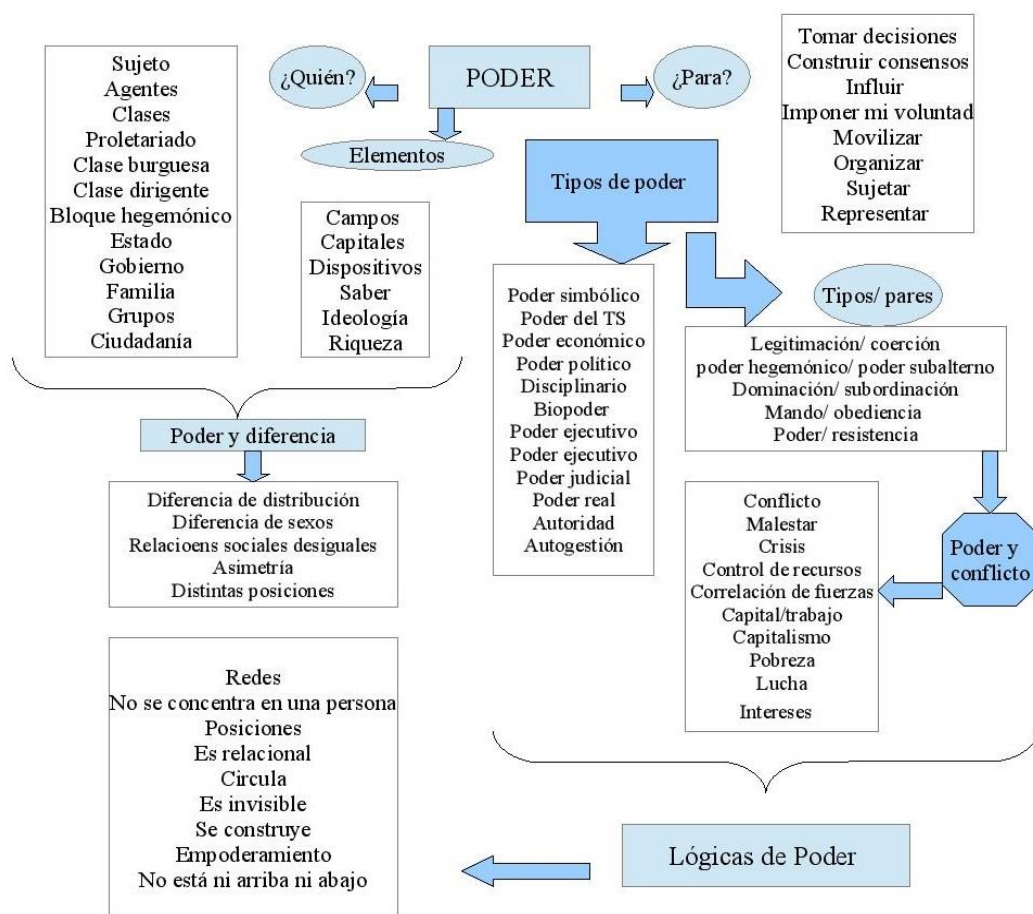
En la UNLa vemos nuevamente que la mayoría de los conceptos remiten a la teoría de campos de Bourdieu así como a los enfoques foucaultianos. En este sentido se observan respuestas que aluden a que el poder implica una relación, que no se tiene sino que se ejerce, etc. No hay sin embargo referencias a las producciones posteriores de Foucault, es decir a los enfoques de la gubernamentalidad y la biopolítica. Llama la atención que no haya habido conceptos vinculados al marxismo como es clases, proletariado, clase burguesa,

sistema capitalista. Sí hay una mención al concepto de bloque hegemónico perteneciente al marxismo de Gramsci. Y uno de los dos estudiantes que consignaron el concepto relaciones desiguales, agregó que el poder opera en la reproducción de las mismas. En ese sentido podríamos inferir cierta influencia del pensamiento materialista dialéctico, a través de las nociones de producción y reproducción social. Por otra parte se observan términos vinculados a la gestión e intervención social, como son los de empoderamiento, autogestión. Se lo vincula también con la dimensión económica (control de recursos), con la cuestión de género (mirada patriarcal). No hubo ninguna mención del poder en su relación con el espacio de lo público (conceptos como Estado, soberanía, gobierno, democracia, políticas públicas, que en otras unidades académicas sí fueron consignados en relación con el poder, aquí no aparecieron).

En la UNLP encontramos una diversidad de influencias epistémicas en las respuestas de los estudiantes. Así algunas respuestas remiten a tradiciones de corte foucaultiano atendiendo al carácter no esencialista del poder (como por ejemplo: “el poder no está en un lugar ni arriba ni abajo se va moviendo”, o la alusión al concepto de “redes de poder”), así como a su condición relacional. También aparecen referencias más cercanas a las tradiciones marxistas, como el caso de los conceptos de subordinación, lucha de clases, hegemonía. Otras categorías encuadran el poder en el marco de la gestión y la intervención, como son las nociones de actor, transversalidad, organización, autonomía y heteronomía.

Por último, en la UNCa, los términos que aparecieron con mayor frecuencia fueron obediencia, relación de mando, dominación, subordinación. También hubo alusiones a grupos o instituciones como el Estado, el gobierno, la burguesía, el ejército, las minorías, la sociedad. A continuación presentamos, tal como lo hicimos para el caso del Estado, un gráfico que ofrece una síntesis del total de respuestas sobre el tema del Poder.

Esquema n°4: La mirada sobre el poder en los estudiantes de Trabajo Social.



Podemos ver en el gráfico una serie de categorías que nuclean los decires de los estudiantes de las seis carreras:

- **¿Quién?:** Una serie de las respuestas versó sobre los sujetos del poder. Una serie de tradiciones epistémicas puede inferirse detrás de las palabras de los estudiantes. Algunos tomaron como referencia nociones asociadas al marxismo como proletariado, bloque hegemónico, o clases, mientras que otros aludieron a términos como el de agente (veremos que no será el único concepto asociado a la teoría de los campos de Bourdieu que aparece a la hora de referirse al poder), sin dejar de hacerse presente las categorías de familia, grupos o ciudadanía.
- **¿Para?:** las finalidades que persigue el poder o su instrumentalización fueron parte de las respuestas: desde algunas que se asocian a movimientos que no

están impregnados de orientaciones (como el de tomar decisiones, movilizar u organizar) otros se vincularon claramente con connotaciones negativas, como imponer o sujetar.

- Elementos: Un conjunto de nociones abordaron diferentes componentes del poder, entre ellas algunas de inspiración bourdieana como campos o capital, así como otras foucaultianas como dispositivos o saber. Ideología y riqueza también se hicieron presentes.
- Poder y diferencia: agrupamos una serie de conceptos que eligieron los estudiantes por su clara referencia a la necesidad de la instauración de algún tipo de diferencia o desigualdad para que pueda hablarse en términos de poder. Así aludieron a las diferencia de sexos, de distribución, a la desigualdad de posiciones, etc. Este agrupamiento de nociones está en clara vinculación con los sujetos que interactúan y su acceso a determinados elementos que hacen a las relaciones de poder, por eso en el gráfico este grupo se ubica debajo del ¿Quién? Y de los “elementos”.
- Tipos de poder: Algunas nociones remitieron a diversas clasificaciones del poder, como la división de poderes en los sistemas republicanos, a las sugeridas por distintos autores. Nuevamente conceptos de la retórica foucaultiana y bourdieana se hicieron presentes.
- Tipos/ pares: un subgrupo de “tipos de poder” fue consignado por la peculiaridad de que se expresan en binomios, como mando-obediencia, poder – resistencia, etc.
- Poder y conflicto: las díadas que componen distintos tipos de poder, o formas de conceptualizarlo, remiten de diversas maneras a una constante: la tensión o conflicto inherente a cualquier relación de poder.
- Lógicas de poder: Este poder que implica conflicto se instrumentaliza a partir de procesos que remiten a lógicas. La mirada que más respuestas cosechó es aquella que alude al carácter relacional del mismo, y a nociones como la de su circulación es decir a su carácter dinámico.

Cerrando este capítulo podemos concluir que los enfoques relacionales del poder cuentan con amplia circulación. Las tradiciones francesas se hacen presentes en los discursos de docentes y estudiantes.

Capítulo X: Teoría(s) del Estado y Trabajo Social: precisiones conceptuales y circulaciones discursivas en la formación

Presentación

En términos históricos podemos decir que la existencia de Estados data de unos ocho mil años (Tilly, 1929). A su vez la política como arte de la administración estuvo presente como práctica reconocida ya en la Antigua Grecia. El poder en cuanto tal puede ser entendido como un tipo de relación inherente al vínculo humano, es decir como un fenómeno presente desde que existen sociedades humanas. Sin embargo, entendemos que el Estado, el Poder y la Política, se refundan en la Modernidad alcanzando una centralidad inusitada y un nuevo significado, operado por el cambio de época que implicó la salida del medioevo y del pensamiento tutelado. Así, en tanto el futuro dejaba de estar determinado, en mano de los dioses o de sus representantes en esta tierra, en tanto la sociedad se secularizó, la política emergió como actividad, como espacio donde el cálculo de las posibilidades fácticas, el trazado de objetivos futuros, la disputa por instituir formas de organización, se hicieron presentes de forma explícita.

Por otra parte, el Estado moderno, tiene peculiaridades que lo distinguen de formaciones preexistentes, entre las que se destaca su tendencia a la centralización y la aparición de una burocracia y de sujetos capacitados para ejercerla. A su vez, y tomando mano de las teorías foucaultianas, vemos cómo el Estado moderno operó cambios para transitar por diversos mecanismos para hacer uso de su poder y su prerrogativa de la coerción, pasando del castigo corporal directo en los primeros siglos de la Modernidad, a la vigilancia y la instauración de lógicas panópticas en sus instituciones en un contexto signado por la Ilustración.

En este apartado daremos cuenta de las primeras conceptualizaciones de la Teoría Política Moderna en torno al Estado, a partir de un breve análisis de la obra de los contractualistas. Aludiremos a los aportes de la Teoría Social²²⁵ a partir de la prosa

²²⁵ Las reflexiones de Marx en torno al Estado han sido ya comentadas en el capítulo sobre “crítica y política”. Por las particularidades del pensamiento materialista histórico hemos optado por no desagregar los elementos de Estado, Poder y Política en distintos apartados, sino que hemos consignando las reflexiones del marxismo sobre estos temas de forma unificada en un solo capítulo V, junto con las alusiones de programas, docentes y estudiantes sobre esta perspectiva

de Durkheim y Weber, y sus aportes a la noción de orden y de dominación. Referenciaremos los debates de fin de siglo XX en torno al Estado, y la crítica que ofrece el giro descolonial, rescatando estos aportes para el Trabajo Social.

Los elementos conceptuales que presentaremos serán releídos críticamente, exponiendo la construcción de un modelo que ordena, desde nuestro particular enfoque, las discusiones sobre el Estado en tres miradas: las que entienden al Estado como un escollo, o como una solución, o que presentan una mixtura entre ambos polos interpretativos. Estas reflexiones teóricas serán rastreadas en los discursos de estudiantes y docentes sobre el Estado, ofreciendo un análisis y la elaboración de un esquema²²⁶ que permita conocer y comprender cuales son los efectos discursivos en torno al Estado en la formación en Trabajo Social.

1. Notas sobre la Teoría Política Moderna: el Contrato como relación entre el Estado y la sociedad civil

Tal como hemos observado al analizar la relación Vida-Política, el contractualismo de siglo XVII y XVIII configura un discurso sobre la invención del Estado, a partir de la celebración de un contrato entre los individuos en pos de proteger su vida. Así libertad, seguridad y propiedad tensan sus límites y registran en la prosa de Locke, Hobbes y Rousseau, diferentes lugares de prioridad. El sujeto será, en su estado de naturaleza, o bien el lobo de los otros hombres, o bien el buen salvaje, y el Estado será, o bien el mal necesario, potencial opresor de las libertades individuales, o bien el estadio superior de organización de las individualidades, lo que luego Hegel conceptualizará como “el Espíritu”. Veremos aquí algunas de las notas fundamentales de los tres grandes exponentes del contractualismo moderno en relación con el Estado.

Es Thomas Hobbes en 1651 quien, perturbado por los efectos de la Revolución Inglesa de ese año (Revolución que fuera el punto culmen de un proceso de deterioro del orden instituido, y de guerras civiles que duraran más de una década) redacta la primera obra contractualista: el Leviatán. Si bien su objetivo apuntaba a argumentar en favor de la monarquía absoluta, su obra propició el efecto opuesto:

epistémica y sus reflexiones en torno a lo político.

²²⁶ Lo que Glasser y Strauss (1967) denominan una “teoría fundamentada en los datos.”

la aparición de una corriente que daría fundamentos a las democracias modernas. En su texto Hobbes desarrolla esos tres momentos a los que aludíamos. El Estado de naturaleza, es caracterizado como un estado donde prima la violencia, el dominio de las pasiones, en el marco de un contexto donde no existe ni ley ni autoridad que limite o sosiegue estos impulsos inherentes a la condición humana que el mismo autor resume con la expresión latina *homo homini lupus* (el hombre es un lobo para el hombre). El derecho absoluto, el que todos puedan hacer todo, gesta una situación denominada por Hobbes como *bellum omnium contra omnes* (una guerra civil permanente de todos contra todos), en la que la vida es breve e insoportable. Una apreciación importante a realizar, es que este estado de naturaleza no es objetivado en la prosa hobbesiana como un momento anterior y existente en la historia de la humanidad:

“...no existe el estado de naturaleza como una substancia cerrada y localizada: lo que Hobbes presenta es la “condición natural de la humanidad”, la condición a la cual todos tendemos, en sociedad o no, bajo un poder común o no, tan pronto como ese poder común falla o se desmorona. De aquí que el estado de naturaleza no sean los otros; somos nosotros mismos, una vez que el Estado se resquebraja.” (Ribeiro, 2000:24)

Es en este marco en el que aparece el segundo momento, en el que el pacto se realiza. El mismo cobra sentido en cuanto la naturaleza humana no se expresa sólo en violencia, sino también en inteligencia y en instinto de supervivencia. Frente a la posibilidad de aniquilamiento que la guerra de todos contra todos implica, se vislumbra la necesidad del contrato que garantice la posibilidad de una vida tranquila, segura y en paz. Este pacto consiste en un contrato entre iguales en el que se produce la cesión de todo el poder del individuo a un soberano:

“El único camino para erigir semejante poder común, capaz de defenderlos contra la invasión de los extranjeros (...) es conferir todo su poder y fortaleza a un hombre o a una asamblea de hombres (...) Esto es algo más que consentimiento o concordia, es una unidad real de todo ello en una y la misma persona, instituida por pacto de cada hombre con los demás, en forma tal como si cada uno dijera a todos: *autorizo y transfiero a este hombre o asamblea de hombres mi derecho de gobernarme a mí mismo, con la condición de que vosotros transferiréis a él vuestro derecho, y autorizaréis*

todos sus actos de la misma manera. Hecho esto, la multitud así unida en una persona se denomina ESTADO, en latín CIVITAS. Esta es la generación de aquel gran LEVIATÁN, o más bien (hablando con más reverencia), de aquel *dios mortal*, al cual debemos, bajo el Dios inmortal, nuestra paz y nuestra defensa. (Hobbes, 1994:140-141, cursivas y mayúsculas del autor)

Vemos que este pacto no es del orden del consenso. Implica una dimensión que trasciende el plano del ordenamiento administrativo, implicando una ontología, una unidad real de todos los individuos en uno. La cesión de poder implica una entrega, pero una entrega a un soberano que representa, es decir que la voluntad del individuo no se extingue, sino que se expresa en la representación. Por último se ve que el pacto es *entre* los hombres. El soberano es resultado de una relación social, *es* una relación social. La multitud *es* el soberano. El Estado *es* la multitud unida en una persona. Este soberano habrá de mantener el orden y la paz, garantizando el cumplimiento del contrato. Este pacto es irrevocable, pues al haberse entregado todo el poder y la libertad, se entrega también la capacidad de romperlo. Este poder absoluto es denominado por Hobbes como Leviatán. Como consecuencia del pacto se generan simultáneamente, la sociedad civil y el Leviatán, que es el poder capaz de mantener el cumplimiento del pacto. Como vimos en la cita anterior estas dos entidades no son necesariamente excluyentes, en el sentido que el soberano no es sin el poder que la multitud le confiere. Pero tampoco es su reflejo y representación administrativa. El Leviatán condensa el poder y lo refleja a la sociedad en forma de terror si eso es necesario, para que la misma perviva y no sea consumida por la violencia interna, cuerpo a cuerpo, que el egoísmo genera. De esta forma, en tanto el pacto en nada cambia la naturaleza de los firmantes, que siguen siendo egoístas, el soberano habrá de gobernar, si fuera necesario, mediante el terror y la violencia para mantener el cumplimiento del pacto, el orden social. Este orden social o Estado de sociedad, constituye la ley y el régimen de su cumplimiento.

La otra gran figura del contractualismo clásico es John Locke, (1632-1704) nacido en Wrington, Inglaterra. Este autor es considerado a su vez el padre del liberalismo moderno. “Su filosofía política, especialmente tal como fue expuesta en el segundo tratado sobre el gobierno (...) influyó grandemente en la formación

de la ideología liberal moderna.” (Ferrater Mora, 1975:63-64)

Al igual que Hobbes, Locke parte de afirmar que los hombres son iguales y libres en su estado de naturaleza. Sin embargo el acuerdo por el cual forman una sociedad, no es derivado del deseo de evitar la guerra de todos contra todos como afirmara Hobbes, sino de un consentimiento libre así como de derechos naturales, como el de la existencia o subsistencia, y el de la propiedad, por medio del cual el hombre puede acceder a los bienes necesarios para subsistir. Sus reflexiones sobre los derechos naturales han sido sintetizadas en una tríada que hasta hoy sostiene el pensamiento liberal: vida, libertad y propiedad son derechos naturales y el Estado debe velar por los mismos. La propiedad, tiene su fuente en el trabajo y la herencia, y ésta es su primera limitación, es decir su origen, en tanto solo puede provenir del fruto del trabajo propio o de los antepasados. Otra de las limitaciones a la que debe someterse el derecho de propiedad es a privarse de perjudicar a los semejantes. En esta idea de la propiedad como derecho se encuentra el germen y la fundamentación primaria de la corriente liberal. Según Ferrater Mora:

“Fundamental en la doctrina política de Locke es su teoría del gobierno como gobierno representativo. (...) Como la sociedad, el gobierno es, o debe ser, resultado del consentimiento libre de los individuos que forman la sociedad y no debe nunca hollar los derechos fundamentales de estos individuos, sino más bien protegerlos.” (Ferrater Mora, 1975: 65-66)

De esta forma Locke propone una división de poderes en tres, el legislativo, el ejecutivo (en el cual incluye al judicial) y el federativo (que refiere al ámbito bélico-militar y de vinculación con otros Estados, en tanto puede declarar la guerra, concertar la paz y establecer alianzas). Un aspecto central de la teoría de Locke, es que la cesión de poder que los individuos hacen al soberano a través del pacto, no es perpetua ni irrevocable. Y aquí aparece en escena su concepción respecto de la rebelión. Ésta, si bien no es permitida cuando el gobierno fuera constituido a partir de ese pacto libre entre miembros de la sociedad, sí es aceptada en caso de disolución de una sociedad o cuando el gobierno se desentienda de su función esencial que implica velar por el derecho a la subsistencia y la propiedad, convirtiéndose en una tiranía. Podemos reconocer en estos elementos como son el derecho a la vida, la propiedad y la libertad, la

división tripartita de poderes, el carácter representativo y electivo del gobierno, aspectos constitutivos del modelo moderno de democracia liberal.²²⁷ Se vislumbra en el planteo de Locke y en el liberalismo político esta idea de que el Estado tiene por función proteger los intereses individuales, sin socavar libertades individuales. Este planteo ha sido refractario a muchos de los postulados que corrientes de orden socialista intentaron promover, en tanto la búsqueda de igualdad y distribución implica un rol activo del Estado que interfiere con las premisas liberales más ortodoxas.

Por último, encontramos en la figura de Rousseau (1712-1778) el último exponente del contractualismo moderno. Su teoría política sigue el esquema tripartito hobbesiano que enuncia un estado de naturaleza, un pacto y la institución de una nueva sociedad, pero dotando de contenidos altamente diferenciados a cada uno de esos estadios. Tal como afirma De Sousa Santos:

“...las conocidas diferencias en las concepciones del contrato social de Hobbes, Locke y Rousseau [tienen] su reflejo en distintas concepciones del estado de naturaleza; 'cuanto más violento y anárquico sea éste mayores serán los poderes atribuidos al Estado resultante del contrato social. Las diferencias entre Hobbes por un lado, y Locke y Rousseau, por otro son en este sentido enormes.’” (De Sousa Santos, 2004: 1-2)

En Rousseau el estado de naturaleza es caracterizado por un equilibrio en el que todas las necesidades pueden ser satisfechas. Libertad, igualdad y bondad son las notas comunes en franca oposición al planteo de guerra permanente hobbesiano. El equilibrio está dado por el interjuego de la piedad y el amor propio, tendencias del hombre que es por esencia bueno, y que se complementan haciendo que el amor propio no torne en egoísmo y violencia. En esta situación la moral y las leyes son innecesarias. Este mito ha sido denominado como el del “buen salvaje”. Sin embargo este estado no es perenne, sino que diversos factores irrumpen en este equilibrio, perturbando su devenir y haciendo necesario un pacto para que la

²²⁷ La influencia de Locke en el pensamiento moderno es indiscutible: “Tanto la teoría y filosofía general de Locke como su ética y su doctrina política ejercieron enorme influencia, especialmente durante el siglo XVII se ha podido hablar de “la edad de Locke” como se ha hablado de “la edad de Newton” (...) Locke ejerció gran influencia sobre los filósofos y economistas de tendencia “liberal” y sobre gran parte de la evolución de las ideas y costumbres políticas en muchos países, especialmente los de habla inglesa.” (Ferrater Mora, 1975: 67)

vida pueda seguir desarrollándose. Estos factores se vinculan en la prosa rousseauniana con el advenimiento de la propiedad privada que disloca el equilibrio original, generando desigualdad, y gestando la instalación de la violencia y la esclavitud. El pacto que se hace necesario implica la eliminación de los individualismos egoístas a través de la sumisión de cada ciudadano a la voluntad general. A diferencia del modelo de Hobbes, el firmante no renuncia a su libertad, que es inalienable, sino que la cede a la sociedad recibiendo a cambio el derecho y la ley que expresan la voluntad general. Esta cesión por lo tanto no lo exime ni lo priva del ejercicio de su propia voluntad, que moldeada en una educación para la virtud hará de los ciudadanos hombres morales.

“... en efecto, cada individuo puede, como hombre, tener una voluntad contraria o desigual a la voluntad general que posee como ciudadano: su interés particular puede aconsejarle de manera completamente distinta de la que le indica el interés común.” (Rousseau, 1996: 42).

La propuesta del modelo político será entonces la democracia directa, o asamblearia. De este contrato social emerge la República.

“Este contrato no es, por consiguiente, el producto de una reflexión intelectual que incita a la constitución de la sociedad para evitar la destrucción del individuo; es la manifestación de la soberanía de la voluntad general en un Estado democrático puro, respetuoso de los derechos naturales de cada persona, cuya renuncia a la libertad no es más que la renuncia a la libertad de obrar con el egoísmo propio del estado de falsa civilización.” (Ferrater Mora, 1975: 591)

La institución de esta sociedad es necesaria también en términos lógicos en tanto es imposible la vuelta al estado de inocencia del buen salvaje una vez que se hubo gestado el conflicto. Pero para Rousseau, si bien la sociedad garantiza la satisfacción de necesidades y previene de la violencia sistemática, no deja de corromper la naturaleza humana en tanto instituye la necesidad de la competencia de unos con otros. Esto implica diferenciar la emergencia de la sociedad civil desigual a partir del primer pacto, o pacto inicuo que deriva de la instauración de la propiedad privada, y la emergencia de la República a partir de la celebración del contrato social, el pacto verdadero. El contrato social implica un consenso entre ciudadanos, que puede mitigar en algún punto la tendencia corrosiva de la

sociedad instituida. La educación, que es otro de los grandes desvelos del autor, sería el camino para gestar esta posibilidad. Es necesario remarcar esta diferencia en la obra de Rousseau entre el denominado pacto inicuo, y el pacto verdadero. El primero remite a aquel perpetrado por aquellos que se hubieron beneficiado con la instauración de la propiedad privada. Este pacto implica una degeneración de la naturaleza, y la instauración de la sociedad civil como instancia de degradación del hombre:

"El primero al que, tras haber cercado un terreno, se le ocurrió decir esto es mío y encontró personas lo bastante simples para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil ¡Cuántos crímenes, guerras, asesinatos, miserias y horrores no habría ahorrado al género humano quien, arrancando las estacas o rellenando la zanja hubiera gritado a sus semejantes!: '¡Guardaos de escuchar a este impostor!; estáis perdidos si olvidáis que los frutos son de todos y que la tierra no es de nadie.'" (Rousseau, 1996: s/d)

Pero este pacto inicuo, instaurador de la desigualdad, no es el que propone el contrato social, sino que, por el contrario, es el hecho aberrante que gesta la necesidad de celebrarlo. Así, mientras el pacto inicuo genera opresión, el pacto verdadero, aquel que se deriva del contrato social e instaura la República, implica la posibilidad de la gestar la igualdad y la libertad.

Los tres autores de cuyas obras hemos dado cuenta sucintamente en este apartado, y que configuran el denominado contractualismo clásico, constituyen la referencia más destacada de la Teoría Política moderna, abriendo caminos que hasta el día de hoy se expresan en la denominada Teoría Política contemporánea.

2. Notas sobre Hegel, la Idea y Espíritu: la dialéctica entre Estado y sociedad civil

Una de las principales referencias autorales en torno a la noción moderna de Estado, y a la dialéctica entre Estado y sociedad civil, es la de Hegel (1770-1831), cuya sistema filosófico fuera una influencia destacada en la filosofía europea y del resto del mundo hasta nuestros días. La noción hegeliana del Estado es extremadamente compleja, y no puede ser entendida escindida del sistema filosófico en el que se desarrolla. En palabras del autor:

“El Estado es la realidad de la Idea ética; es el Espíritu ético en cuanto voluntad manifiesta, clara para sí misma, sustancial, que se piensa y se sabe, y que cumple lo que sabe y cómo lo sabe. En las costumbres el Estado tiene su existencia inmediata; y en la autoconciencia del individuo, en su conocer y actividad, tiene su existencia mediata; y esta autoconciencia, por medio de los sentimientos, tiene su libertad sustancial en él, como su esencia, fin y producto de su actividad.” (Hegel, 1987 en Ávalos Tenorio, 1996: 182)

Se observan en la cita conceptos centrales del pensamiento hegeliano: la Idea, el Espíritu, la libertad; y una concatenación que sólo puede ser concebida dialécticamente. En este proceso el Estado es presentado como la realización de la Idea que sólo es en el ser del individuo que se autoconoce como producto de su actividad. Pero no por esto el Estado es una realidad sólo en el individuo, sino que es eminentemente social. Esta es la hipótesis de lectura de Isuani (1979) respecto de la noción de Estado en la obra hegeliana: el Estado como dimensión social. Y es en esa línea que clarifica la relación que Hegel establece entre Estado y sociedad civil, que se diferencia de la que entablaran sus antecesores:

“El concepto de sociedad civil usado por las teorías del contrato social para designar la sociedad que surge del Estado de naturaleza a través de un contrato, adquiere un nuevo sentido en los trabajos de Hegel. La sociedad civil es contrapuesta al Estado y a la familia, y estas tres “esferas” se vuelven los tres momentos de vida ética.” (Isuani, 1979: 7)

Pero esta distinción no implica una relación de exterioridad de una para con la otra. De alguna manera el Estado realiza a la sociedad civil, haciendo viable la vida en sociedad. Esa sociedad que en el contexto de Hegel se había vuelto mucho más compleja que en los momentos del contractualismo, a raíz del avance del capitalismo, y con él del individualismo y la desigualdad. Hegel reacciona de manera crítica a esta situación, pensando el Estado como figura racional y también universal, que tiende a una finalidad última, donde derechos y deberes se entrelazan expresando a la Idea como Estado:

“El Estado -sigue Hegel- es lo racional en sí y para sí, como la realidad de la voluntad sustancial que posee en la autoconciencia particular elevada a su universalidad. Esta unidad sustancial como absoluta e inmóvil finalidad última de sí misma, es donde la libertad alcanza la plenitud de sus derechos,

así como esta finalidad última tiene un derecho superior al de los individuos, cuyo deber supremo es el de ser miembros del Estado.” (Hegel, 1987 en Ávalos Tenorio, 1996: 182)

Muchos críticos del pensamiento hegeliano han esgrimido que el mismo plantea una visión totalitaria del Estado. Hablar del Estado en términos de “absoluta e inmóvil finalidad última” implica acercarse a un léxico que seguramente nos retrotraiga a discursos de concentración del poder. Sin embargo, frente a los detractores de la filosofía hegeliana, encontramos una serie de discursos académicos relativos a lo político que recuperan la obra de este autor. Y donde otros leen concentración de poder en desmedro del individuo, ellos leen las claves para comprender la lógica más profunda de la vida en sociedad, que nunca es la suma de voluntades individuales, sino la expresión del Espíritu que no es sino colectivo, pero que debe ser objetivado para el retorno dialéctico del individuo en ser social a través de la vida en el Estado.

Si intentamos plantear un cruce Hegel/ Marx²²⁸ en relación al tema que nos convoca, podemos decir que una serie de aspectos derivados de la conceptualización hegeliana, chocan con la perspectiva marxista²²⁹. La ya consabida crítica marxiana relativa al idealismo hegeliano es la primera. En esta línea, para Colombo (2006), la confrontación Hegel / Marx en relación a la cuestión del Estado debe ser ubicada en el particular momento en que Marx escribe, es decir, en una coyuntura en donde los postulados del estado liberal comienzan a mostrar de forma cada vez más evidente sus contradicciones. Y es en ese camino que la crítica de Marx “a la filosofía del estado de Hegel propone eliminar los componentes místicos y especulativos del idealismo hegeliano.” (Colombo, 2006: 7) Por otra parte, la vinculación del Estado como Idea, que es dada en el individuo y su autoconciencia, y que en ese sentido expresa la unidad de universalidad e individualidad, es contraria en todos sus puntos con la noción de Estado en Marx, donde el Estado no representa una universalidad, sino una

²²⁸ Entendemos que los esfuerzos teóricos de Marx por clarificar algunos aspectos relativos a la sociedad civil, a la economía política, y al Estado, se explican en gran medida por las lecturas, críticas y disensos del autor respecto de la obra hegeliana, particularmente su filosofía del derecho y del Estado, entendida como sistema de ideas que reflejan la constitución misma del sistema económico, social y político burgués.

²²⁹ Hemos desarrollado la concepción de Estado en Marx en el capítulo V.

particularidad: los intereses de la burguesía. Otro punto de disidencia se da a partir de la reflexión de Hegel según la cual el Estado debe tener carnadura, realidad, en la figura del monarca. El análisis de la historia del marxismo no coincide con esta apreciación, donde la monarquía no tiene caracteres esencialistas sino que representa una formación social que remite a un particular modo de organización vinculado al feudalismo precapitalista. En este punto Ávalos Tenorio encuentra la disidencia central entre los dos autores:

Las contradicciones de la filosofía hegeliana del Estado se concentran, a mi juicio, en su teoría de las instituciones políticas, especialmente en aquel movimiento mediante el cual, en orden de cumplir el silogismo universalidad, particularidad, singularidad, hace descansar la singularidad del Estado en el monarca. (Ávalos Tenorio, 1996: 190)

Vemos como cada teoría, cada sistema filosófico que aborda el problema del Estado implica un diálogo: un diálogo con la filosofía política preexistente, con sus contemporáneos, con la coyuntura política, económica y social en la que cada intelectual estuvo inmerso, y a la que interpeló desde diversos enfoques.

3. El Estado: entre el orden y la dominación.

Si de confrontaciones discursivas hablamos, una de gran interés es la que podemos observar entre el pensamiento positivista y la propuesta del materialismo dialéctico a la que aludiéramos en el capítulo sobre “crítica y política”. El positivismo es una corriente filosófica y un paradigma en las ciencias sociales que se encontraba ya en vigencia en el momento en que Marx escribiera sus obras, siendo su primer referente el filósofo francés Augusto Comte (1798-1857). Este pensamiento positivo no es una simple teoría derivada de la mente de este pensador francés, sino que implica la puesta en orden y en valor de una serie de principios que la Modernidad misma venía gestando, y que la Ilustración supo llevar a su máxima expresión. Siendo Comte reconocido como el primer filósofo positivo, la institución del positivismo como corriente originante de las ciencias sociales es atribuida a su sucesor: Émile Durkheim (1854-1917). Según Portantiero “Durkheim fue un producto claro de laicismo y del cientificismo de esa Francia Republicana que se erigía luego de Luis Bonaparte, de la Guerra con

Alemania y de la Comuna de París.” (Portantiero, 2004:26) En ese marco convulsionado, la pregunta que orienta la obra de Durkheim es la pregunta por el orden. Este orden, que en su propuesta será un orden moral y también social, se expresará en un sistema de normas que se materializarán en instituciones. Hay una supremacía de la sociedad sobre el individuo. Y el estudio de esta sociedad será llevado a cabo a través del análisis de los hechos sociales. Sucintamente podemos decir que el problema del orden, es el problema de las sociedades modernas. Para Durkheim se explica a partir de la crisis de las sociedades tradicionales, cuya cohesión estaba garantizada por la religión y su ordenamiento moral. La aparición de ideas morales que permitan nuevas formas de cohesión implicaría acentuar los derechos del individuo. En esas sociedades las expectativas estaban reguladas para cada clase, y no había perspectivas abiertas. El pasaje a la Modernidad implica un nuevo contrato social donde el individuo, y no ya las castas, es la unidad de análisis, y donde la promesa implica una aporía: igualdad y libertad. Esta aporía que el liberalismo resolvió dando primacía al segundo elemento, y ampliando los márgenes morales de tolerancia al individualismo. “La insuficiente integración del individuo con la sociedad es el síntoma patológico de las sociedades modernas, que no han logrado recuperar, en las nuevas condiciones del sistema industrial, los valores del equilibrio de la sociedad pre-industrial.” (Portantiero, 2004: 30) Así las categorías durkheimianas de solidaridad mecánica y orgánica, anomia y división social del trabajo, nos auxilian en la comprensión de este modelo explicativo que termina ofreciendo una solución: ya no será la familia, ni la religión, ni tampoco el Estado, los que ofrezcan los elementos necesarios (ordenamiento moral) para evitar la desintegración. Serán las profesiones y las sociedades intermedias en el marco de la división social del trabajo que el capitalismo moderno gestó. En este marco el Estado juega un rol importante, conduciendo a la sociedad, gestando un pensamiento social que brinde cohesión y sustento moral a la conducta colectiva. “En la concepción de Durkheim, el Estado debe desempeñar una función moral tanto como económica.” (Giddens, 1994:176) El problema del orden moral es para el autor anterior al del orden económico que será factible en una sociedad con cohesión e individuos realizados en el marco de las profesiones e instituciones fruto de la división del

trabajo social. Tal como advierte Portantiero (2004) en su lectura de Durkheim, serán entonces las profesiones e instituciones, quienes tal como lo hicieron los gremios medievales, otorgarán parámetros de conducta, identidad y sentido a la vida individual y social. Sin embargo la dimensión política no queda relegada en el pensamiento durkheimiano; es un aspecto al que nuestro autor le dedicará varias páginas. En principio no implica la sola agrupación de sujetos y el litigio, sino que es una característica de determinado tipo de sociedades, que se distinguirán por no reducirse a un grupo de parentesco (se da en sociedades que tengan algún grado de diferenciación estructural), y por estar sujetas a una misma autoridad que a su vez no se subsuma a ningún otra autoridad. Este punto implica también la existencia de un grupo de funcionarios.

El Estado desde esta perspectiva, tendería a crecer en importancia y funciones a la par del crecimiento y desarrollo de las sociedades. “Así, la expansión del Estado se vincula directamente con el progreso del individualismo moral y con el crecimiento de la división del trabajo.” (Giddens, 1994: 178) La ampliación del Estado no se daría solamente en su función de garante del individuo, sino que también estaría vinculada a sus funciones de protección de los intereses nacionales, ya que las rivalidades internacionales no desaparecerían sino que probablemente recrudecerían. También el autor prevé la posibilidad de que el Estado devenga en una tiranía represiva. El resguardo contra esta tendencia lo constituyen los denominados grupos secundarios cuyo espacio es el de la interfaz entre el Estado y el individuo. La idea de democracia no es aceptada por Durkheim, en tanto la misma implica que la masa de la población participe de forma directa en los asuntos de gobierno. “El Estado es a menudo el origen de nuevas ideas y guía a la sociedad tanto como es guiado por ella. En las sociedades donde el Estado no asume esta función directiva, el resultado puede ser un estancamiento.” (Giddens, 1994: 180) De esta forma es necesario un equilibrio, ya que un Estado fuerte puede convertirse en tiránico, y uno débil puede gestar inestabilidad y anomia.

Existen algunas diferencias de peso en la postura durkheimiana respecto de otros autores que en este apartado analizamos. Algunas de ellas son exploradas por Giddens (1996) y refieren a la relación que el individuo entabla con el Estado

(Durkheim sostiene que el individuo no debe subordinarse al Estado, tal como según él, afirmara Hegel) y a la dominación territorial como factor determinante para la existencia del Estado (a diferencia de Weber que lo considera un factor constitutivo, Durkheim sugiere que se puede prescindir del dominio territorial, ya que muchas grandes civilizaciones nómades han tenido ordenamientos que pueden ser considerados de corte estatal). Por último Colombo (2006) explora puntos divergentes entre la propuesta de Durkheim y Marx advirtiéndole que mientras el primero puso el foco en el problema moral, el segundo lo puso en el aspecto económico. El corporativismo y la refundación moral será la solución a la crisis de las sociedades modernas para el primero. La lucha de clases y la revolución será el destino de la Historia para el segundo. En términos ideológicos podemos decir que el pensamiento positivo de Durkheim muestra su carácter liberal en lo político y económico, así como conservador en lo social, tal como su teoría del ordenamiento moral lo expresa.

En términos epistemológicos y metodológicos una de las contiendas más significativas de la historia de las ciencias sociales es la librada entre las perspectivas positivistas y comprensivistas. Las divergencias siguen estando presentes y se han ido reelaborando a lo largo de los años a partir de diversos enfoques que cada paradigma supo gestar²³⁰. En este debate emerge la figura de Max Weber (1864-1920). Historiador y sociólogo alemán, es considerado una de las figuras centrales de la naciente teoría social de fines de siglo XIX, gestando las bases del pensamiento comprensivista y antipositivista²³¹. Sus conceptos como el de comprensión o tipos ideales han enriquecido los anaqueles de la sociología y de las ciencias sociales todas, ofreciéndonos métodos de gran valor para conocer. Será la acción social y no ya los hechos sociales como proponía en positivismo, el

²³⁰ Algunos aspectos de estos debates hemos introducido en el capítulo I, donde aludíamos a los enfoques estandar del pensamiento positivo, en contraposición a las perspectivas comprensivistas. Encontramos en la actualidad los contrapuntos entre el neo positivismo, el post positivismo, el funcionalismo y el conductismo, por un lado, y el neocomprensivismo, el análisis del discurso, la fenomenología, la perspectiva del autor, así como otras líneas interpretativistas, por otro.

²³¹ Si bien autores como Follari (2000) destacan que el comprensivismo tiene en Dilthey una fuente anterior, conviene afirmar que el aporte weberiano tuvo mayor reconocimiento y aceptación por la adecuación del mismo a los parámetros de las nacientes ciencias sociales. Las reflexiones de Dilthey en ese sentido, estaban más orientadas por una lectura filosófica de la realidad que por métodos con pretensión científica.

núcleo del interés weberiano, y será la comprensión y no la explicación el objetivo del cientista social.

Isuani (1979) advierte que el punto de partida de la noción de Estado en Weber es su concepto de dominación, concepto que el sociólogo comprensivista discriminará en dominación legal, tradicional y carismática. A su vez su sociología de la dominación se entrelazará con un análisis histórico en el cual se detendrá en la ciudad de Occidente, la ciudad de linajes en la Edad Media y en la Antigüedad, la ciudad plebeya, la democracia antigua y la medieval. (Weber, 1996) Al decir de Ferrater Mora “La sociología de Weber es por ello al mismo tiempo una filosofía de la historia” (1975: 927) Analizando las distintas formas de dominación, Weber dará cuenta de las asociaciones de dominación que pueden ser consideradas asociaciones políticas. Este será el caso cuando:

“...y en la medida en que su existencia y la validez de sus ordenaciones dentro de un *ámbito geográfico* determinado, estén garantizados de un modo continuo por la amenaza y aplicación de la fuerza física por parte de su cuadro administrativo.” (Weber, 1996:43, cursivas del autor)

Vemos entonces que el ámbito político es el ámbito de la dominación, pero no de cualquier tipo de dominación sino de aquella que asienta su dominio en un territorio, combinando en su accionar los registros de la administración y de la coacción. No es una dominación de corte psicológico, ni se da en el marco del mundo privado. Sino en la disputa en territorio, y a través de medios administrativos coactivos. Su definición de Estado es consistente con estas reflexiones. “Por *estado* debe entenderse un *instituto político* de actividad continuada, cuando y en la medida en que su cuadro administrativo mantenga con éxito la pretensión del *monopolio legítimo* de la coacción física para el mantenimiento del orden vigente.” (Weber, 1996: 43, cursiva del autor)

Vemos que en la noción de Estado se agregan dos elementos de importancia: la variable temporal, y el carácter monopólico del ejercicio de la fuerza. Claramente la coacción física no es patrimonio exclusivo del Estado, la violencia circula en la sociedad ejercida por distintos actores. Lo que es monopólico es su carácter legítimo. El Estado tiene la potestad legal de ejercer la violencia, pero con una condición: que esa coacción esté al servicio de un objetivo: el mantenimiento del

orden vigente. (Weber, 1996: 43-44)

Por último nos interesa consignar la definición que Weber presenta con relación al carácter político de las acciones: “Dícese de una acción que está *políticamente orientada* cuando y en la medida en que tiende a influir en la dirección de una asociación política: en especial a la apropiación o expropiación, a la nueva distribución o atribución de los poderes gubernamentales.” (Weber, 1996, 43- 44)

La dimensión política no es una sustancia, ni una dimensión del ser individual asociado a cuestiones éticas. Es siempre una acción. Y una acción que sólo se entiende vinculada a una asociación particular: la del poder gubernamental. Política, poder, Estado, gobierno, dominación, obediencia, coacción y legitimidad, son los puntos centrales del mapa que Weber propone para comprender los ordenamientos sociales. Podemos afirmar con Isuani (1979) que el Estado moderno en el pensamiento de Weber es aquella organización política que surgió en Europa hacia fines del medioevo, caracterizándose por la presencia de tres elementos: ejércitos permanentes, crecimiento de la burocracia y desarrollo de las finanzas públicas. Para Isuani, la teoría de Weber propone un Estado que emerge “desde arriba” a diferencia de los contractualistas para quienes el Estado surge “desde abajo”, a partir de la celebración de un contrato instituyente.

Sintetizando podemos decir que: “Weber considera el Estado un tipo particular de organización política gobernante, caracterizada por el elemento de la territorialidad y por la existencia de un órgano administrativo que monopoliza el uso legítimo de la violencia física.” (Isuani, 1979: 6)

4. El Estado y la globalización

La noción de un Estado diluido, debilitado o relegado frente a los movimientos del capital transnacional es la predominante en la literatura académica de fines de siglo XX. Vinculado a los debates en torno a la globalización a los que aludiéramos en el capítulo VII, influenciado por las corrientes económicas liberales, por el relato del fin de la historia, por el aumento exponencial de la concentración de capitales internacionales, este discurso caló hondo en las ciencias sociales. Intelectuales de derecha, centro e izquierda, parecían estar de acuerdo en este punto: el Estado había sido vaciado de su poder de control sobre

los territorios y los ingresos.

Los debates de fin de siglo trazan así una vinculación directa entre un aparente nuevo orden mundial y el debilitamiento del Estado moderno. Queremos resaltar que puede llevar a confusión plantear la relación nuevo orden global- cambios en el Estado, como una relación de derivación o de causa efecto. La globalización no cayó sobre los Estados obligándolos a modificar sus funciones. Tampoco los Estados iniciaron *per se* un proceso que luego se generalizó por adhesión. La complejidad de esta nueva era radica precisamente en esta diversificación del poder, que siguiendo a Deleuze y Guattari (2006) podemos nombrar como rizomática y, tomando también su idea de máquina, productora en diversos niveles de lógicas y puntos de fuga que renuevan los lazos Estado-globalidad.²³²

Esta complejidad da lugar a un aspecto que subyace en las diferentes producciones en relación con el Estado: el carácter de incertidumbre. Bauman advierte que el concepto de globalización entraña en sí mismo, una idea/sensación de indeterminación y, en consecuencia, de ingobernabilidad, percibiendo el nuevo orden como desorden mundial. A esta situación se incorpora la idea de fuerzas anónimas, mano invisible del mercado y toda una serie de términos que ilustran la sensación de no saber quién está al comando de esta nave. Esta incerteza se refrenda con los llamados procesos de achicamiento del Estado²³³, encargado históricamente del orden, control y previsión. Citando la clásica definición de Estado de Weber, Bauman (2005) da cuenta del sentido que le atribuíamos al mismo antes del cambio de época, vinculado a la coerción y el control vertical. De esta manera, el fin de siglo XX generó en la academia una serie de reflexiones que tuvieron su foco en el Estado, y en las particularidades de su desmantelamiento, o su pasaje a un segundo nivel de importancia. .

El Estado como objeto de conocimiento, tiene particularidades que no comparte

²³² Hay un factor para nosotros determinante en términos de comprender los desafíos políticos actuales, que no está contenido en este apartado y que sí abordaremos de lleno en el siguiente capítulo, que es el de la colonialidad del poder. Ésta, que no es una novedad de fin de siglo XX, sino el proceso que estructuró por primera vez un orden mundial a fines de siglo XV, encuentra para nosotros caracteres peculiares en este cambio de milenio. En esa línea, esta diversificación del poder que aquí ilustramos con la metáfora rizomática de Deleuze, es en términos descoloniales una diversificación de las áreas de colonización del ser, del saber y del poder.

²³³ Instrumentados de forma masiva en Latinoamérica a partir del Consenso de Washington en la década del noventa, y, lamentablemente, de nuevo en boga en nuestro país desde el 10/12/2015

con otros. “Intentar pensar el Estado es exponerse a retomar en su provecho un pensamiento de Estado, a aplicar al Estado categorías de pensamiento producidas y garantizadas por el Estado, a desconocer, por consiguiente, la verdad más fundamental del Estado.” (Bourdieu, 1996: 1) El sociólogo francés nos alerta sobre la dificultad de esta empresa, en tanto no podemos situarnos en una relación de externalidad respecto del Estado para analizarlo. El lenguaje, los mecanismos que la academia construye para el análisis de un fenómeno, los espacios donde surgen, circulan y se consumen las teorías del Estado, la subjetividad de quienes las construyen, todo esto y más está mediado por el Estado.

En el marco de esta complejidad, diversos esfuerzos se realizaron por aprehender este objeto de conocimiento que lejos de representarse como una figura estática y monolítica es un proceso histórico, dinámico y atravesado de tensiones, e inescindible de las conflictivas sociales, políticas y hasta subjetivas de quienes a la vez que formamos parte de él, intentamos conceptualizarlo. Presentaremos algunos de los debates más destacados, atendiendo en primer término a lo que hemos dado en llamar abordajes sociológicos²³⁴, para adentrarnos luego en los denominados filosóficos-políticos²³⁵.

5. El Estado en debate: abordajes sociológicos contemporáneos

Una serie de intelectuales que tematizaron sobre el contexto de fin de siglo, buscaron reconceptualizar al Estado en el marco de las transformaciones del denominado nuevo orden mundial. Una manera de ordenar estas reflexiones es atendiendo a lo que denominamos aquí las *claves de ingreso al análisis del Estado*: la integración al orden global, el trabajo y la cuestión social.

Cuando hablamos de claves de ingreso nos referimos al ámbito a partir del cual los diferentes autores inician y estructuran su análisis de las modificaciones del Estado hacia fines de siglo XX. Si bien estos diferentes ámbitos están intrínsecamente vinculados, presentan caminos diferenciados para el estudio del Estado y sus mutaciones, poniendo el acento en cuestiones que no son reductibles

²³⁴ Los tratamientos sociológicos a la cuestión del Estado han sido trabajados con más extensión en Hermida, 2011b.

²³⁵ Una lectura de los debates filosóficos sobre el Estado en la Teoría Política Contemporánea se presentó en Hermida, 2011a.

las unas a las otras.

Una de las categorías más utilizadas para el análisis del Estado es la de integración al orden global. Pareciera que dejando de lado el aforismo *o inventamos o erramos*, de Simón Rodríguez, hoy el imperativo se ha convertido en *o nos integramos o erramos*. Las diversas producciones sobre globalización y Estado que hemos venido citando tocan este punto: no es viable un desarrollo por fuera del orden global. Ahora bien, las cláusulas de esta integración y el sentido que se le da a la misma pueden divergir profundamente. Tal como Jessop (1999) afirma, el Estado no ha perdido su capacidad para definir las premisas que se deberán cumplir para desarrollar los diversos aspectos de la integración global. Es así como observamos en los últimos años en Latinoamérica un fortalecimiento de los lazos entre países a través de políticas que favorecen la integración económica, en donde los gobiernos discuten la conformación y dirección de bloques regionales, la adhesión a tratados internacionales de derechos, de comercio, de cuidado del medio ambiente, etc., así como vinculación con los organismos internacionales²³⁶. Es decir, que hablar de Estado e integración es hablar de ejercicio del poder político, ya sea para resignar soberanía o para impulsar bloques regionales que confronten contra centros hegemónicos. Esta visión no es compartida por algunos autores de la biopolítica, particularmente por Negri y Hardt, para quienes los Estados nacionales pierden su sentido como entes soberanos, erigiéndose el Imperio en lugar de estos, como nueva referencia política. Sin embargo, aquí sostenemos, en consonancia con las críticas de Bellamy Foster, que la integración no necesariamente resquebraja las soberanías nacionales, sino que, por el contrario, necesita de ellas. El problema no es integrarse, sino dónde nos integramos, para qué, que cedemos y qué ganamos. La integración puede implementarse con políticas activas de liberalización económica, flexibilización laboral, firma de tratados de libre comercio favorables a las metrópolis, facilidades para los capitales migrantes o puede, por el contrario,

²³⁶ Los avances en negociaciones que instrumentó el anterior ministro de Economía de nuestro país, Axel Kicilloff, para evitar el avance de los denominados “fondos buitres”, dan cuenta de esta capacidad del Estado. Los retrocesos en ese tema, a partir de las “gestiones” del actual gobierno dan cuenta también de la primacía de la política y de hasta qué punto la orientación diferenciada de las políticas económicas de un Estado nos muestra que el mismo es una relación cuya direccionalidad no es lineal sino construida por los sectores que lo comanden.

implementarse a partir de políticas de fortalecimiento regional, con protección de las economías nacionales, fomento al crecimiento sostenible y la identidad latinoamericana. Las definiciones vinculadas a la preservación de los recursos naturales nacionales, la opción por modelos económicos que propicien el valor agregado generando industrialización, empleo genuino, control a los capitales financieros especulativos, permiten confrontar con la visión de integración económica internacional del siglo XIX (aún añorada por ciertas facciones políticas conservadoras) asociada a la distribución internacional de roles que decretaba para los países de América Latina el definirse como productores que exportan materia prima y abren sus fronteras para el capital de los países centrales.

Si ingresamos al estudio del Estado a partir de las transformaciones en el mundo del trabajo, encontramos el análisis de Jessop (1999), para quien la crisis del Estado-nación está estrechamente vinculada con la crisis del modelo de acumulación fordista. Jessop articula su estudio del Estado con los modos de socialización y regulación que cada modelo comporta. Presenta su noción de Estado de Trabajo Schumpeteriano (ETS), que se produce allí donde se había establecido un Estado de Bienestar Keynesiano, como correlato de la transición de economías fordistas al posfordismo. “Los rasgos específicos del ETS son el interés en promover la innovación y la competitividad estructural en el campo de la política económica y el interés en promover la flexibilidad y la competitividad en el campo de la política social” (Jessop, 1999, p. 75). El salario, que anteriormente se vio como una fuente de demanda, en el ETS es un costo. Se observa también un vaciamiento en la soberanía de los Estados que representa un desplazamiento de sus poderes a los estados locales y las telecomunicaciones. Estas situaciones se dan en la crisis de las bases de organización del trabajo del fordismo, la fábrica, el obrero, la producción en cadena, las economías autocentradas, etc. En este contexto, el ETS presenta distintas alternativas: neoliberal, neocorporativa, neoestatista. Para el autor “el análisis teórico del Estado significa que la teoría del Estado no puede darse por supuesta, pues la misma existencia del Estado es problemática.” (Jessop, 1999, pp. 107-108)

Respecto del Estado y la cuestión social, encontramos los aportes de Castel (2001) en relación con las consecuencias sociales de la globalización en Argentina.

Basándose en su concepto de desafiliación, plantea la alarmante situación de desigualdad, que es el resultado de la caída de la sociedad salarial. García Canclini alude también a la problemática de la desigualdad: “La fluidez con que circulan y contracirculan los bienes y mensajes no clausura la distinción entre centro y periferia.” (García Canclini, 1999: 54) Por su parte, Rosanvallon (2007) insiste en la caída de los modelos de seguridad como organizadores de respuestas a la cuestión social. Plantea la propuesta de reinventar la solidaridad social en un camino que tienda a la equidad, que incorpore la situación de la clase media, muchas veces perjudicada por modelos de redistribución de las riquezas nacionales que no visualizan las nuevas problemáticas de la misma, que replantee la organización de los mecanismos tributarios, que rediscuta los ingresos de subsistencia y los conceptos mismos de trabajo, subvención y derecho. Propone la instauración de ayudas que arbitren las garantías necesarias para evitar el control y la judicialización que podría implicar una gestión individualizada de lo social.

Sintetizando podemos decir que la categoría de Estado es analizada en el marco de los debates de la globalización haciendo hincapié en la idea de integración global, poniendo en debate la noción de soberanía de los Estados nacionales propia de la teoría política moderna. En Negri encontramos las categorías de Imperio y multitud como entes en confrontación; en esta lucha, el Estado pierde fuerza política y, por lo tanto, interés como categoría teórica. La sociología del riesgo pone el acento en las consecuencias subjetivas en los cambios en el rol del Estado, donde aparecen nociones como la de desafiliación, incertidumbre, desigualdad.

Pero antes de concluir esta síntesis respecto de los abordajes contemporáneos de la sociología al problema del Estado, queremos remitirnos a los aportes de Bourdieu, entendiendo que los mismos revisten cierto carácter de inclasificabilidad. El sociólogo francés no plantea una descripción del Estado atendiendo a alguno de los problemas que permiten ingresar al análisis del mismo (como es el trabajo, la cuestión social o la tensión soberanía nacional-orden global). Tampoco se sitúa en un plano filosófico u ontológico, intentando dar cuenta del ser del Estado, su naturaleza, el contrato que le diera origen, la relación entre el Estado y la sociedad civil. Su batalla es otra: presentar un desplazamiento

de los límites del objeto Estado, que ya no se subsume a una particular instancia administrativa o coercitiva, ni a una representación de una clase; sino que, reconocido en una instancia donde se condensa su fuerza legitimada para el ejercicio de la violencia física, pero ante todo simbólica, se desplaza y difumina en prácticas, campos y *habitus* que construyen y reproducen subjetividad, y por lo tanto sociedad. En ese camino, su trabajo es el resultado de un esfuerzo tanto teórico como empírico. Por otra parte, otro motivo para describir como “inclasificable” este discurso, se basa en que los planteos del autor relativos al Estado, no permiten ubicarlo en una posición de crítica radical al mismo, ni tampoco de recupero de esta instancia como prioritaria para la transformación. Su posición es la de bregar por un desenmascaramiento de las ideas desprevénidas, del Estado como instancia dedicada a la construcción del bien común, pero sin caer en un anti-institucionalismo o una perspectiva anti- Estatal que defina al Estado como reproductor indiscutido del orden social.

Su teoría del Estado, presentada a través de sus cursos en el Collège de France dictados en los años (1989-1992), compilados en el texto *Sobre el Estado* (Bourdieu, 2014) no puede escindirse de su enfoque y sus producciones previas. La noción de campo, categoría de una alta potencialidad por la resolución satisfactoria que da a la tensión estructura-agencia, permite comprender cómo el Estado, sin ser un campo específico, se institucionaliza en el marco de un campo burocrático en el que intervienen los capitales de los múltiples campos que configuran la sociedad. El Estado tiende a la apropiación del capital económico, informacional, simbólico, jurídico y de la violencia física. Así Bourdieu, parafraseando explícitamente la fórmula de Weber afirma que “el Estado es una X (a determinar) que reivindica con éxito el monopolio del uso legítimo de la violencia física y simbólica en un territorio determinado y sobre el conjunto de la población correspondiente.” (Bourdieu, 1996: 3) El autor nos alerta sobre el peligro de que el Estado nos piense en el movimiento mismo en que intentamos pensar el Estado. La violencia simbólica trasladada en efectos de formación de sujetos y estructuras de pensamiento, hace que los mismos funcionen en nosotros a la hora de querer pensar el Estado. La definición del autor del Estado como X nos permite ver que su preocupación radica, no en clarificar componentes de una

institución, sino precisamente, en señalar ese vacío que se sostiene por su poder legitimante mediante el control del capital simbólico. La sustancia del Estado no existe, o si se prefiere, existe en tanto es en los sujetos, en su adhesión a las reglas que el Estado instituye y reproduce (una vez más, mediante los sujetos).

“Si el Estado está capacitado para ejercer una violencia simbólica es porque se encarna a la vez en la objetividad bajo la forma de estructuras y mecanismos específicos y también en la “subjetividad” o, si se quiere, en los cerebros, bajo la forma de estructuras mentales, de categorías de percepción y de pensamiento. Al realizarse en estructuras sociales y en estructuras mentales adaptadas a esas estructuras, la institución instituida hace olvidar que es la resultante de una larga serie de actos de institución y se presenta con todas las apariencias de lo natural.” (Bourdieu, 1996: 3)

La potencia del Estado está en hacer ver como natural e incuestionable aquello que es por principio artificial, creado, y por lo tanto transformable. El ejemplo que da Bourdieu de la ortografía como estructura creada por el Estado, y las resistencias que la sociedad presenta a sus modificaciones da cuenta de esto. La propuesta del autor entonces, es la de la reconstrucción de la génesis del Estado, no desde una lógica esencialista, sino en tanto reconocimiento del carácter de invención de las lógicas estatales, que fueran instituidas en las relaciones de poder, por quienes lograron conquistar el capital necesario del campo burocrático. Detectar invariancias, así como instancias donde otras reglas fueron propuestas pero no lograron ganar la batalla, permite conjurar esta tendencia del Estado de pensarnos en el mismo movimiento en el que intentamos pensarlo. Las estructuras manifiestan sedimentaciones de luchas de antaño. La agencia puede recrear nuevas confrontaciones, mapear diferentes circulaciones del capital que otorga la prerrogativa de la violencia simbólica, y en ese sentido, reconfigurar el Estado.

6. El Estado en debate: abordajes politológicos de la academia argentina

Entendemos que estas breves notas relativas a la problematización en torno al Estado, no estarían completas, sin un señalamiento a las particularidades que asumió la producción de la ciencia política argentina de las últimas décadas en torno al Estado. Así figuras de la talla de Oszlak y O'Donnell se vuelven imprescindibles. Más allá del valor intrínseco de estas producciones, dos motivos

nos incitan a incluir sus aportes en este capítulo.

El primero es que la obra de estos autores no puede subsumirse sin más a las categorías y a los enfoques que permiten describir las ciencias sociales y políticas del Norte (europeas y angloamericanas), y que hemos utilizado para ordenar este capítulo. Podemos, siguiendo a Bulcourn (2012) caracterizar a estos autores como pragmatistas teóricos, denominación que alude a la triangulación teórica de estos intelectuales que no renegaron de diversas tradiciones como fuera el neoinstitucionalismo y el marxismo, entre otras. “Este "pragmatismo teórico" se articuló con la necesidad de construir una ciencia política empírica, poseedora de conceptos capaces de explicar y comprender la compleja trama de relaciones sociales.” (Bulcourn, 2012:9) Así, haciendo uso de las mejores tradiciones de la Teoría Social y Política, llevaron adelante investigaciones varias para caracterizar al Estado y las políticas de nuestro país y región. Los cientistas políticos argentinos que se han formado en esas escuelas europeas y anglosajonas, han sabido construir mediaciones y diálogos con las tradiciones latinoamericanas que dieran origen a obras destacadas por su originalidad y elevado valor teórico. Las realidades políticas de nuestra América y nuestro país, particularmente del fenómeno complejo del peronismo, pusieron en crisis la potencialidad heurística de los modelos europeos de las ciencias sociales y los enfoques hegemónicos de la ciencia política norteamericana de fin de siglo, generando la necesidad de construir nuevos modelos teóricos.

El otro motivo remite a una necesidad surgida del trabajo de campo de esta tesis. Al iniciar el análisis de los programas de las asignaturas de las carreras de Trabajo Social que abordaban los temas de Estado, Poder y Política, observamos la inclusión, en la bibliografía de algunas de estas asignaturas, de autores de la ciencia política argentina.

Así un primer dato que nos apareció al analizar la bibliografía es que, respecto de los textos de autores argentinos, los mismos representaron un 57% del total. Sin embargo si analizamos el impacto de la obra local de forma cruzada, por disciplinas, vimos que esta tendencia es diferenciada. Así, respecto de los textos de Ciencia Política, tenemos que un 69% remiten a autores argentinos, es decir en un número doce puntos superior al de la media del total de textos. Aquí

observamos la presencia destacada de autores de la ciencia política argentina como son los casos de Ozlak (que aparece en dos textos), O' Donnel (en ocho textos), Andrenacci (en cuatro textos), Borón (dos textos), Vilas (cuatro textos). Y también otros politólogos nacionales que comparten con los anteriores su estatuto de reconocida trayectoria, como García Delgado (dos textos), Lo Vuolo (tres textos), Isuani (siete textos). Estos datos son relevantes porque incorporan todo un campo de debates que no estaban incluidos en las hipótesis iniciales de esta tesis, donde presuponíamos que la formación relativa a lo político estaba hegemonizada por el marxismo y el empirismo tecnicista anglosajón. Podemos observar aquí que el original cruce de la Ciencia Política argentina, que no tuvimos en cuenta en los supuestos iniciales, es parte importante del *corpus* de la bibliografía a impartir, con el mismo peso específico que el marxismo o el posestructuralismo. Sólo para ensayar una comparación de las múltiples que pueden hacerse, tenemos que hay siete textos de Marx, ocho de O'Donnell y nueve de Foucault.

En esta línea daremos cuenta sucintamente de los conceptos centrales de estos autores argentinos.

Comenzando por O' Donnell, encontramos que su análisis del Estado burocrático-autoritario sentó las bases para un sistema conceptual que dé cuenta del Estado en sus diversas fases. Su definición general afirma: “Entiendo por Estado el componente específicamente político de la dominación en una sociedad territorialmente delimitada.” (O'Donnell, 1978: 2) Para dar cuerpo a esta definición el autor precisa la connotación que da a los conceptos de dominación y de lo político. Así por dominación o poder entiende “la capacidad, actual y potencial, de imponer regularmente la voluntad sobre otros, incluso pero no necesariamente, contra su resistencia.” (O'Donnell, 1978: 2-3) Vemos con claridad en esta concepción la influencia del pensamiento weberiano. Por su parte lo político es entendido como “una parte analítica del fenómeno más general de la dominación: aquella que se halla respaldada por la marcada supremacía en el control de los medios de coerción física en un territorio excluyentemente delimitado.” (O'Donnell, 1978: 3) Así, de la combinación de estos criterios, resulta que la especificidad del Estado se juega en el campo de lo político, como

una dimensión de la dominación: “la característica del capitalismo no es sólo que el trabajador está desposeído de los medios de producción; lo es también que el capitalista está desposeído de los medios de coacción.” (O'Donnell, 1978: 6) El Estado capitalista aparece así como una tercera instancia, que lejos de erigirse como árbitro neutral en los conflictos inherentes a las desigualdades de toda sociedad de clases, construye relaciones de legitimación de los intereses de una en detrimento de la otra. Así la dominación, que se extiende en distintos ámbitos (pudiendo ser económica, cultural, de uso de la fuerza, y que en el caso del Estado se ejerce desde la prerrogativa de la coerción legítima) se estructura a partir de alianzas entre el Estado y determinados sectores.

Oszlak (1997) por su parte, define al Estado como una relación social o instancia política que articula un sistema de dominación social. Una serie de elementos son comunes a las posiciones de O'Donnell. La originalidad de su pensamiento se expresa en el desarrollo de los denominados “atributos de estatidad” (Oszlak, 1997). Esto implica ver al Estado como una relación pero también como un proceso en el que estos atributos se van construyendo, desarrollando y ejerciendo. Entre ellos se cuentan en principio el reconocimiento que los demás Estados hacen de la soberanía del Estado en cuestión, el monopolio del uso de la fuerza al que desde Weber todos los teóricos del Estado han aludido de una forma u otra, la creación de una burocracia estatal especializada y autónoma de la sociedad civil, el sentimiento de pertenencia de los ciudadanos hacia el Estado.

Entender el Estado, el Poder y la Política en su dimensión discursiva implica reconocer la estructura argumentativa que los distintos enfoques presentan, la disputa y confrontación de los mismos por hegemonizar los sentidos que circulan en la academia, y su capacidad para dar cuenta de las problemáticas actuales.

Quizás para analizar algunas de las transformaciones en los Estados latinoamericanos en los últimos diez años, que evidencian un afianzamiento de los Estados nación y que, por lo tanto, no siempre se ajustan a lo que plantean algunos de estos aportes, sea interesante acceder a otras lecturas posibles, revisitando textos y aportes de la filosofía política contemporánea.

7. La (no) pregunta por el Estado en Trabajo social: aportes del giro descolonial

¿Qué aportes específicos, qué reflexiones, qué herramientas, pueden brindar al Trabajo Social los enfoques descoloniales con relación al problema del Estado, el Poder y la Política? Tal como hemos afirmado en Hermida (2016), desde nuestra lectura, los autores del pensamiento poscolonial y del grupo Modernidad/Colonialidad/ Descolonialidad no han elegido como puerta de entrada a la reflexión sobre la conflictiva social, sobre las situaciones de injusticia que denuncian, y sobre la subalternización que analizan, a estos tres conceptos (Estado, Poder, Política) como conceptos centrales. Quizás sí la categoría de poder, en el concepto de *colonialidad del poder* de Aníbal Quijano (2011). Pero no el de Estado o el de Política²³⁷.

Si nos acercamos al corpus de autores descoloniales latinoamericanos tampoco encontramos el debate respecto del Estado como problema prioritario. Hay que destacar que la categoría de Estado es quizás la que con más firmeza lleva inscripta en su emergencia los mandatos de la Modernidad. Ciencia, Estado y Capital, son definidos como la tríada representante del proyecto moderno. Es por esto que creemos que no ha sido un concepto-clave para el ingreso al debate en torno a cómo favorecer la emergencia de esta “energía” descolonial de la que habla este enfoque. El problema del Estado, el poder y la política es abordado a partir de otras puertas de ingreso, que no son ya estos conceptos tal y como aparecen en la Teoría Política moderna y contemporánea, sino que su tratamiento se da a partir de otras categorías, como las de subalternidad, y minorización que hemos analizado, así como a través de la noción de colonialidad que “opera en tres esferas ciertamente inescindibles: la colonialidad del Poder (Quijano) la del saber (Lander) y la del ser (Mignolo, Maldonado Torres).” (Borsani, en De Oto 2012:63)

El problema de cómo se funda una sociedad, como se organiza, como distribuye

²³⁷ Creemos que sí hay un tratamiento del Estado en los subalternistas asiáticos, en relación con el Estado colonial imperial y su sucesor, el Estado Nacional que se instituye luego de la de descolonización de mitad del siglo pasado. Pero el Estado es visto en su carácter de institución moderna colonial. A su vez hay un análisis pormenorizado de la Nación en los poscoloniales, particularmente en la crítica literaria, pero vinculado a la formación del *ser nacional* a partir del canon literario de cada nación, y del relato hegemónico de las historias nacionales de las élites.

posibilidades, violencias, y sumisiones, cómo elabora criterios clasificatorios para un ordenamiento en el que un sector se constituye como el sujeto-autoridad con prerrogativas sobre otro sector que deviene objeto de explotación, cómo se sostiene una determinada estructura que distribuye funciones, bienes materiales y simbólicos, vida y muerte, todos estos problemas que en las teorías modernas y en algunas posmodernas aparecen en general vinculados a las categorías de Estado, Poder y Política, en las corrientes poscoloniales y descoloniales aparecen ligados al análisis de estas tres formas de colonialidad, y con más fuerza a la primera de estas, que es la del poder²³⁸.

Así, observamos que las teorías eurocéntricas en tanto desconocen como instancia constitutiva de la Modernidad el elemento colonial, no lo incluyen en el tratamiento que hacen del orden geopolítico actual y de la conceptualización en torno al poder. Esta situación pone en un problema a aquellos cientistas sociales que quieren, desde una perspectiva crítica, acercarse a los problemas de nuestra América, tomando como únicas herramientas las categorías conceptuales de las teorías del pensamiento eurocentrado. “Aplicada de manera específica a la experiencia histórica latinoamericana, la perspectiva eurocéntrica de conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que refleja” (Quijano, 2011: 243) De esta forma la colonialidad del poder que sigue funcionando hoy en nuestra América es invisibilizada o distorsionada cuando aplicamos la maquinaria de pensar eurocéntrica.

Así el enfoque descolonial nos advierte del entramado de elementos que configuran la matriz colonial de poder, como modelo de análisis diferenciado del determinismo económico. Estas reflexiones se insertan dentro de una genealogía en la que no es posible olvidar a Fanon (1994) y su tratamiento de la negritud. Sus producciones nos permiten reconocer en la racialización un elemento

²³⁸ Tomando los aportes del posfundacionalismo (Marchart, 2009) podemos decir que las teorías poscoloniales y descoloniales, aunque no siempre aludan a *la política*, discuten profundamente *lo político*. Esta distinción (que refleja la díada heideggeriana de lo óntico y lo ontológico) permite reconocer la diferencia entre *lo político* como la instancia primera, necesaria, fundante de lo social, el espacio que evoca al litigio como estructurante de la vida común, donde no hay homogeneidad sino configuración de identidades por oposición; y *la política* como el ejercicio efectivo de una actividad diferenciada de otras, como pueden ser las prácticas culturales o económicas, que pone en juego elementos concretos para materializar ese espacio primario fundante (pero a la vez contingente porque es indecible), del contrato que permite que lo social advenga.

performativo y estructurante de lo social, de lo político, de lo económico, logrando a su vez entrelazar los fenómenos que son del orden de lo subjetivo (como es la constitución de subjetividades otras, racializadas) con fenómenos de orden colectivo y político (como es el estudio de la cultura popular, o de la dinámica política de una sociedad). De esta manera vemos que los diversos elementos que configuran la propuesta teórica descolonial tienden siempre a poner en jaque la distinción moderna del marxismo estructural (estructura económica determinante y superestructura -social, cultural- reproductora del orden económico). Una vez más, aquí en palabras de Lander:

“Con las categorías de infraestructura y superestructura, y su articulación dentro de un modelo explicativo de determinación en última instancia de la superestructura por la infraestructura –especialmente en el marxismo soviético y en el trabajo de la escuela de Althusser–, se introduce un esquematismo simplificador que amputa severamente la posibilidad de explorar las múltiples determinaciones recíprocas entre diferentes ámbitos de la vida histórica social.” (Lander, 2006: 231)

Si tomamos estos aportes para el análisis de la intervención en lo social vemos que cuando el Trabajador/a Social se encuentra con el “otro” de la intervención, no se encuentra solamente con un trabajador (ocupado o desocupado) obligado a vender su fuerza de trabajo, oprimido por un sistema en el que la clase dominante controla los medios de producción y por tanto al Estado que le garantiza el mantenimiento del *status quo* y la reproducción de la fuerza de trabajo para persistir en su mandato de acumulación de capital. Ese otro, es un sujeto atravesado, o más aún, configurado por una matriz colonial de poder, cuya singularidad no puede ser comprendida si nos subsumimos solamente a la variable del determinismo económico. Y esto no es así ahora porque estamos en la era de la globalización y de la crisis de los Estados de Bienestar (como afirmaban en la década de los noventa Beck, Giddens y Bauman) donde se diversificaron las realidades por las nuevas tecnologías y la expansión del mercado en detrimento del Estado. Esto es así desde la conquista de América, y de la instauración de la Modernidad Colonial. Entonces el Trabajador/a Social se encuentra con un sujeto racializado, sexuado, disciplinado por su situación laboral (o de desocupación).

Subrayamos la idea de sujeto racializado en nuestro país. Porque perdura en los imaginarios incluso de muchos profesionales el mito de la Argentina blanca, producto de la llegada de los conquistadores, de la fiebre amarilla que unos siglos después se llevó consigo a negros, mulatos y otras *servidumbres*, de la mal llamada *conquista del desierto* que implicó un genocidio que aun hoy muchos festejan, y de la bajada de los barcos de nuestros abuelos italianos y españoles. Muchos de estos factores entre otros han eliminado violentamente a miles de negros y de integrantes de distintos pueblos originarios, otros como las oleadas migratorias ampliaron el peso relativo de europeos e hijos de europeos en la pirámide demográfica argentina. Pero seguir creyendo en el mito de la Argentina blanca, la París de Sudamérica, es cuando menos, un gesto de inocencia penalizable para un intelectual²³⁹.

¿Por dónde empezar la intervención del Trabajo Social dado este contexto? Una primera apreciación es que el Trabajo Social debe operar en un doble nivel. Por un lado en la escucha y en el tejido de un lazo con el sujeto racializado, sexuado, expropiado de su fuerza de trabajo, inferiorizado por cometer el pecado de no ser europeo. Por otra parte operar en las instancias de control, esas instituciones hegemónicas que enuncia Quijano que administran estas categorías: La familia, la empresa capitalista, el Estado, el eurocentrismo. ¿Cómo? Haciendo uso del peculiar estatuto del Trabajo Social de ser una profesión y una disciplina. Escribiendo las prácticas. Reconstruyendo el lazo social que el neoliberalismo, como punto culmen de una lógica colonialista opresora, destruyó. Utilizando sus herramientas psicosociales y sociopolíticas para colaborar en la tarea de descolonizar las relaciones al interior de la familia, para confrontar al patriarcado y a la violencia de género a través de herramientas como son las políticas públicas, las entrevistas de investigación y de intervención con mujeres en situación de violencia, la organización de asambleas, la gestión de derechos. Favoreciendo la

²³⁹ Sería hartamente provechoso para nuestra academia que algún buen semiólogo avesado en las teorías fanonianas, analice el discurso que circula en los medios y en las calles, hablando de ese sujeto infernal, “el negro de alma”, al que una parte de los sectores medios culpan de todos los males sociales. Y sumado al problema de la cuestión racial, también está el de la cuestión etaria que si bien Quijano no lo incluye en los determinantes de la matriz colonial de poder, opera fuertemente como marcador social, susurrando en todos los noticieros que los jóvenes son peligrosos (y no que están en peligro).

emergencia de procesos de economía social y economía popular favoreciendo la capacitación para el trabajo en los jóvenes, pero también caminado a la par de ellos en el proceso de dilucidación de un proyecto de vida donde el deseo (y no el temor disciplinador por la supervivencia) pueda ser motor. Y apostando a un pensar situado, al recupero de la tradición del pensamiento nacional y latinoamericano, que pueda entender mejor al olvidado de nuestra patria, que no caiga en análisis eurocentristas donde lo popular es visto como demagogia, como atentando al republicanismo, como participación dirigida por clientelismos, etc.

En este sentido es importante también analizar que no existe solo un colonialismo exterior, de metrópolis que dominan, ya sea política o económicamente (en el caso de ex-colonias “independizadas” pero que siguen atadas por medio de préstamos de organismos internacionales a la voluntad de los países imperiales) sino también un colonialismo interno. En esta lógica es que el problema del Estado es analizado en Quijano. Así, según Bidaseca:

“para este autor, el aparato burocrático administrativo del Estado reproduce el patrón de poder e impide el desarrollo de un proceso de descolonización real, cuya ausencia ha permitido, en América Latina, la coexistencia de un Estado nación formalmente democrático e independiente junto con la reproducción de una sociedad de tipo colonial.” (2010:123)

Y en este punto entendemos que es necesario disentir o al menos presentar algunos interrogantes en relación a cómo conceptualizamos el Estado. Vemos en esta cita cierta evocación a las teorías que hemos asociado con una visión del Estado como escollo. Mirando con recelo a aquellos que sólo ven un escollo en el Estado, confrontamos con la idea de un Estado monolítico, a-histórico, determinado y determinante, condenado a reproducir la colonialidad del poder.

Este esfuerzo de complejizar el análisis respecto del Estado encuentra en Gracia Linera (2010) a uno de los referentes más destacados. Si bien no podemos incluirlo de forma directa dentro del giro descolonial, es una referencia destacada dentro del campo de la crítica a la Modernidad Colonial y del pensamiento libertario nuestroamericano. García Linera estudia el Estado a partir de la especificación de tres niveles: el Estado como correlación política de fuerzas sociales, el Estado como materialidad institucional y el Estado como idea o

creencia colectiva generalizada (García Linera, 2005) Sorteando el peligro de subsumir el Estado al nivel de la sola estructura institucional, lo presenta desde una lectura dinámica, como relación, como discurso y como materialidad. El Estado es una creencia de la sociedad, que lo significa a través de creencias legitimantes o desinvistiéndolo de connotaciones positivas. Es una materialidad en tanto condiciona/ determina las trayectorias vitales de los ciudadanos. Es también, y sobre todo, un campo de lucha:

“El Estado es una relación y un conjunto de estructuras que es resultado de la lucha política. El Estado es un campo de lucha y una forma de lucha política, a la vez que se pretende que sea la forma de unificación de territorios y poblaciones divididas por criterios de propiedad, poder político y cultura.”

(García Linera et al, 2010b: 5)

La idea de entender el Estado como campo de lucha es derivada en el pensamiento del autor de su percepción respecto de los distintos momentos que lo atraviesan: aquellos signados por la estabilidad, y aquellos que podemos denominar de transición. Son estos últimos a los que le dedica especial atención, atendiendo a que la actualidad latinoamericana está minada de procesos de transformaciones sociales, culturales y políticas, dentro de las cuales cobra protagonismo la experiencia del Estado plurinacional de Bolivia en el que él se desempeña como parte del gobierno y sistematizador intelectual de sus debates. Así, el Estado en tiempos de transición nos ofrece la posibilidad de crear formas otras de relación en términos de institucionalidad, materialidad y discursividad. Cosmovisiones otras, críticas de la Modernidad, toman su lugar aquí re-creando criterios de estatidad. Pero, ¿qué es lo que se recrea? ¿Qué dimensiones constituyen en este peculiar elemento denominado Estado? Esta misma pregunta se hace el autor, y en su respuesta logra articular una serie de elementos así como las relaciones que los imbrican, ofreciéndonos una sólida y sugerente teoría. Estado es gobierno, es asamblea legislativa, son las fuerzas armadas, la justicia, las cárceles, es el sistema de enseñanza, el presupuesto, la gestión de los recursos públicos, etc. Implica sistemas, instituciones y decisiones. Pero también instancias de coerción que garanticen su cumplimiento. Es violencia entonces, pero también creación de consensos. Ésta se constituye a partir de una(s) narrativa(s) que configura una

particular historia nacional, donde ciertos sujetos y símbolos se priorizan sobre otros. El Estado permea al sujeto, construye subjetividades y promueve determinadas acciones cotidianas y formas de vincularnos entre nosotros. Estos elementos tan disímiles que el autor enuncia, nos permiten comprender hasta qué punto el Estado está constituido por dimensiones diversas que a su vez interactúan. Estas dimensiones son las de la materialidad o institucionalidad (lo que Lenin denominaba la máquina del Estado), y la de la idealidad, es decir los elementos simbólicos que se producen y reproducen en el marco de la cultura y la educación (y que no está escindida en absoluto de lo material, ya que emergen de la lucha misma y la correlación de fuerzas, pero tiene sus propias complejidades). Ahora bien, materialidad e idealidad no son elementos dados, surgidos de sí mismo, sino que son el resultado de relaciones, y de relaciones de conflicto, de lucha entre determinados sistemas de creencias, y de objetivos disímiles que necesitan de instituciones diferentes para cumplimentarse.

Hasta aquí tenemos los componentes de todo Estado que enuncia García Linera (2005, 2010a). Pero el análisis se complejiza al observar que al interior de cada componente se entrecruzan dimensiones:

“Un Estado es un monopolio exitoso de la coerción, según Marx y según Weber; un Estado es un monopolio exitoso de la legitimidad, de las ideas fuerzas que regulan la cohesión entre gobernantes y gobernados, según Bourdieu; y un Estado es un monopolio de la tributación y de los recursos públicos, según Elías y según Lenin. Pero cada uno de estos monopolios (...) está a la vez compuesto de tres componentes: una correlación de fuerzas entre dos bloques con capacidad de definir y controlar, una institucionalidad, y unas ideas fuerzas que cohesionan.” (García Linera, 2010a: 4-5)

De esta manera se multiplican los espacios de disputa. Porque cada uno de estos tres monopolios (el de la coerción, el de la legitimidad y el de los recursos), tiene a su vez la complejidad de desarrollarse en tres dimensiones (la de la materialidad, la de las creencias y la de la correlación de fuerzas). Esto implica que para el autor, un planteo revolucionario implica algo más que “tomar el poder”. Implica un proceso:

“... la relación frente al Estado pasa, desde una perspectiva revolucionaria, por su transformación y superación. Pero no simplemente como

transformación y superación de algo externo a nosotros, sino de una maquinabilidad relacional y de una idealidad relacional que está en nosotros y por fuera de nosotros. Por eso, los clásicos cuando hablaban de la superación del Estado en un horizonte pos capitalista, no lo ubicaban como meramente un hecho de voluntad o de decreto, sino como un largo proceso de deconstrucción de la estatalidad en su dimensión ideal, material e institucional en la propia sociedad.” (García Linera, 2010a: 5)

La apuesta del autor es revisitar los postulados con los que significamos al Estado, resemantizar esta categoría que no puede seguir siendo pensada solamente ni desde los parámetros de la Teoría Política Moderna, ni desde los enfoques liberales o marxistas ortodoxos, en tanto la realidad política nuestroamericana interpela punto por punto muchas de las máximas en las que las ciencias sociales se asientan para abordar el tema.

Pero la voz de García Linera no es la única que se levanta en pos de una crítica a los enfoques deterministas sobre el Estado. Otra lectura de vital interés en relación a este tema es la que ofrece Horacio González (2014) a partir del concepto de Estado Libertario.

¿Es posible un Estado que promueva acciones que signifiquen un antagonismo con su propia condición de ser una expresión “constituida y atravesada por las luchas sociales”? Esta definición es parte de las teorías del Estado escritas por los estructuralistas post-althusserianos de la década del '60. Sobre ellas se levanta la persistente lógica hegeliana del Estado como “realidad de la idea moral” (...), cruza la obra de Lenin y desemboca en la tesis de la “extinción del Estado”. Para postular hoy un Estado capaz de pensar la emancipación de la sociedad que lo constituye, es preciso dotarlo de formas internas paradójicas, de sectores del Estado “libertarios”, que participan en la construcción colectiva de lo social con decisiones que también se autoinhiban. (González, 2014: s/p)

La experiencia misma de las últimas décadas en Latinoamérica puede hacernos cuestionar visiones reduccionistas respecto del Estado. Experiencia que no le es ajena a nuestra profesión que interviene en el marco de la cuestión social. Los trabajadores/as sociales, intervenimos en la década de los noventa, en un contexto de levantamiento del aparato asistencial, de ausencia de recursos, en el que la

inversión social era entendida como gasto social, en la que los programas sociales se desarticulaban, las políticas sociales eran focalizadas, digitadas por el Banco Mundial, en un marco de desocupación creciente y de implosión del mecanismo tradicional de inclusión en nuestro país (al menos desde mediados del siglo XX) como es el trabajo. También intervenimos en el marco de la crisis del 2001, en medio de procesos asamblearios y un alto nivel de conflictividad social y represión. Resignificamos nuevamente el ejercicio profesional en el marco del denominado ciclo de gobierno kirchnerista (Hermida, Meschini, 2012b), en un contexto otro, en el que nuestras fuentes laborales profesionales se ampliaron (más allá de la precariedad laboral que prevaleció en muchos de nuestros puestos de trabajo), en un contexto de aumento exponencial del presupuesto para el área de Desarrollo Social a nivel nacional y para el Ministerio de Educación, superando el 6% del PBI para esta cartera, en un proceso de ampliación de derechos como es la asignación universal por hijo, donde una cantidad de leyes nacionales vinculadas al acceso al derecho a la educación, a la salud mental, a la diversidad sexual, a la protección ante la violencia de género, etc. fueron promulgadas, un contexto que dejó deudas pendientes y procesos inacabados a retomar, errores a revisar, aciertos a defender, y conquistas de los sectores populares a custodiar. También intervenimos hoy, en el inicio de la gestión de un frente de partidos políticos neoconservadores y neoliberales, que en sus primeros meses de gestión ha realizado una reducción drástica de los roles del Estado en materia social, recortando el presupuesto para el ámbito educativo, sanitario y social, y disminuyendo puestos de trabajo en áreas sensibles de las políticas públicas. Estas diferencias deberían hacernos pregunta. Deberían por lo menos invitarnos a pensar: ¿es el mismo Estado? ¿Qué cambió y por qué? ¿Qué Estado es necesario para seguir ampliando derechos? Llegamos a la conclusión de que es necesario un Estado-otro, y es en ese camino que los trabajadores intelectuales podemos colaborar haciendo el esfuerzo de pensarlo.

Se precisa una nueva teoría del Estado. (...) Un Estado libertario y justo. Ni un Estado empresario, ni un Estado ausente, ni un Estado omnipotente, ni un Estado sin políticas colectivas, ni un Estado regulador de la cultura, ni un Estado sin competencias sobre la producción social y las políticas efectivas de

soberanía en la acción política y económica. En verdad, un Estado amasado en libertades objetivas y subjetivas es lo que merece la época, y desde luego la multivariada y heterogénea cultura social argentina” (González, 2014: s/n)

El Estado, como campo de luchas, es un proceso en el que el pueblo, y la memoria sedimentada de sus luchas por la liberación, se configura en sujeto político para recrear un Estado Libertario desde el cual confrontar con las lógicas del patrón de poder colonial.

8. Ordenando el debate: el Estado como escollo o como posibilidad

Cada uno de los aspectos comentados en relación a los abordajes sociológicos del Estado (laboral, económico-internacional, social) permite redefinirlo haciendo prevalecer algún eje de análisis particular entre la complejidad de sus funciones. Si sostenemos como hicimos al principio, que estamos frente a un cambio de época, y que lo atravesamos desde un particular lugar, que es el de nuestra América, territorio donde las luchas políticas no necesariamente pueden ser analizadas desde las categorías gestadas en y desde la academia europea y norteamericana, es necesario no sólo analizar la contingencia y las respuestas reales y posibles a la coyuntura actual, sino también revisitar los fundamentos mismos del Estado.

Las diferentes posiciones en la filosofía política contemporánea en relación con la categoría de Estado, tienen como punto común la necesidad de repensar la Teoría Política moderna, bregando por un nivel de análisis que trasciende el estudio sociológico, y una mirada crítica, entendiendo esta última como preocupación por el presente y construcción de herramientas conceptuales para la transformación.

Presentaremos ahora un esquema de ordenamiento de estos debates sobre el Estado. Diversos criterios pueden funcionar como variables organizadoras de estas discusiones. Aquí proponemos pensar los aportes y supuestos de estas teorías analizadas de acuerdo a su posición respecto de los alcances del Estado como obturador o facilitador de procesos que favorezcan lo que los descoloniales enuncian como “buen vivir”. Es decir, las diversas posiciones que los distintos autores asumen respecto de la posibilidad del Estado de constituirse o bien en una herramienta para contribuir a procesos de emancipación, o bien en un instrumento

de opresión y generación de desigualdad. Así, haciendo una simplificación, podemos esgrimir una diferencia entre quienes critican fuertemente al Estado por ver en él un escollo o espacio no productivo para la generación de cambios (discursos asociados al neomarxismo y determinadas líneas de la biopolítica), así como propuestas de cambio a través del Estado (asociadas a otras líneas de la biopolíticas, al pensamiento nacional y latinoamericano, y al posestructuralismo).

8.1 El Estado como escollo

Pensar el Estado como escollo, es entenderlo como una entidad y un proceso que constitutivamente genera desigualdad y opresión. En esta línea, cada una de las medidas estatales repercutirá directa o indirectamente en un perjuicio para el sujeto y la sociedad toda. Esta visión no aparece de forma pura y acabada en ninguna teoría, pero podemos ver corrientes que tienden a esta posición. Hemos ya aludido a esta cuestión al aproximar una lectura crítica a algunas corrientes marxistas en el capítulo V, observando cómo, en la mirada predominante (aunque no la única) en las prosas del materialismo histórico que fueron constituyéndose desde el siglo XIX a nuestro días, es la del Estado como comité que representa los intereses de la burguesía, y que preserva la reproducción del capital y la división de clases a partir de sus aparatos ideológicos y de coerción.

También en el capítulo II, al analizar las genealogías disciplinares, pudimos observar cómo las corrientes liberales impactaron en la conformación de la Ciencia Política y demás disciplinas de las ciencias sociales en EEUU, enarbolando una posición progresista de fuerte crítica a los modelos estadocéntricos europeos. De esta forma vimos cómo las nociones de democracia, ciudadanía, progreso y libertad, operaron como condensadoras de los horizontes éticos, normativos y procedimentales de las teorías norteamericanas sobre lo político, que tuvieron una fuerte influencia en nuestros países también. Frente a la distinción entre Estado y sociedad civil, el planteo fue el de preservar a la ciudadanía del Leviatán, viendo en el Estado un escollo para los ideales hegemónicos de libertad y seguridad. Consignaremos algunos comentarios sobre otros enfoques que se acercan a una conceptualización del Estado como escollo.

La tradición biopolítica, a la que ya aludimos, descubre el pasaje de un ejercicio

de poder como potestad de matar, a una lógica de poder como gestión de la vida y sus procesos, resaltando los mecanismos de control de poblaciones y cuerpos. El Estado desde esta visión ha sido productor y efecto de tecnologías panópticas de anatomopolítica y biopoder. En esta tradición se inscriben, entre otros, Agamben y Negri. Podemos resumir el planteo del primero en su posición antinormativista, donde el Estado es por definición Estado de excepción, que produce nuda vida, que extrae el *Bios* del *Zoé*, llegando a afirmar que la figura del campo de concentración es el *nomos* de la Modernidad. Por su parte Negri afirma la idea de que existe un cambio en el ejercicio de la soberanía, que implica un pasaje del poder soberano de los Estados Nación del imperialismo, a las prácticas biopolíticas del Imperio. Aquí el Estado aparece como diluido en su poder, a la vez que no se conceptualiza como un espacio que valga la pena conquistar. Ya que el sujeto que confronta contra el Imperio no es el Estado, sino la multitud, sujeto colectivo, abierto, que produce vida.

Así, esta idea de un Estado vaciado de poder viene siendo cultivada en las últimas décadas por autores de corrientes que parecieran opuestas (tanto liberales como ultraizquierdistas coinciden en una visión negativa o escéptica del Estado). Rancière afirma, quizás con ironía que: “Los gobiernos son los simples agentes de negocios del capital internacional: esta tesis hasta hace poco escandalosa de Marx es hoy en día la evidencia sobre la cual se ponen de acuerdo 'liberales' y 'socialistas'”. (Rancière, 2010:142). Por su parte Laclau afirma que uno de los puntos débiles del planteo de Negri es “el hecho de que, dentro de su entramado teórico, la política se torna impensable” (Laclau, 2008b:126). La disidencia se basa en la crítica a la noción de inmanencia que el filósofo italiano plantea como central (a partir de Spinoza). En el pensamiento posestructural no hay un sujeto (fuerzas productivas otrora, multitud en la actualidad) con la potestad inmanente de lograr el derrumbe del Imperio, como tampoco una visión teleológica de predestinación hacia ese objetivo. También desde una lógica de la hegemonía, Mouffe manifiesta que “una análisis cuidadoso revela una inesperada convergencia entre Imperio y el cosmopolitismo liberal. En ambos casos lo que está ausente es la dimensión propiamente política.” (Mouffe, 2007: 114-115)

El pensamiento biopolítico leído desde el neomarxismo de Negri, adhiere

entonces a una visión del Estado como herramienta -necesaria pero acotada- del Imperio para el control sobre la vida, mostrándose insuficiente para dar cuenta de ciertos procesos de la última década en Latinoamericanos. Nos referimos a la reconfiguración en los que el vínculo entre Estado y Sociedad Civil, y la puesta en marcha de proyectos políticos que redujeron de forma significativa los índices de desigualdad en los países donde la conducción política estuvo en manos de gobiernos populares con anclaje en la participación popular; estos procesos interpelan estas teorías. También los enfoques liberales del consensualismo, la reflexividad y el riesgo, operan de alguna manera desinvistiendo de poder al Estado, a partir de categorías como la de Bauman de sub-política, en la que el autor enuncia la capacidad de agencia y transformación ya no puede pensarse desde las instituciones centralistas, sólidas y modernas. Estas miradas, sin llegar a conceptualizar al Estado como un escollo, lo vacían, dejándolo como una cáscara vetusta y poco útil que mal podría encarnar una posibilidad de cambio.

Desde el registro neo-marxista, no podemos olvidar la alusión a Holloway, cientista político irlandés, radicado en México, cuya teorización respecto del Estado se inicia ya hacia fines de los setenta, pero cuya influencia creciera radicalmente a inicios del siglo XXI con su teoría de “hacer la revolución sin tomar el poder” (Holloway, 2005), desgastando los mecanismos de opresión a partir de experiencias de resistencia que ilustra con la metáfora de picaduras de abeja (Holloway, 2006), entendiendo la revolución como una experiencia intersticial, que se da en las grietas. Este planteo encuentra similitudes con la perspectiva de Negri, ubicándose dentro de este grupo de intelectuales que ve en el Estado la encarnación del capital y el poder opresor. La extensa cita que sigue sintetiza los postulados del autor sobre el tema:

“Si aceptamos que la revolución es inevitablemente intersticial, surge la pregunta de ¿qué son los espacios o intersticios relevantes? Muchos revolucionarios se centran en el Estado como el espacio signifiante, pero esto tiene la desventaja de que el Estado es una forma de organización desarrollada para apoyar el capital y para excluir a la gente de la determinación de sus propias vidas. La historia del último siglo y también la reflexión teórica sugieren que es imposible crear una sociedad autodeterminante (o comunista) usando una forma de organización diseñada

para la represión de la autodeterminación. La transformación radical de la sociedad a través del Estado no es posible.” (Holloway, 2006: 7-8)

Podemos observar la tensión que el autor plantea entre autodeterminación del sujeto y funciones del Estado (en tanto las percibe como opuestas), y entre revolución como práctica intersticial y lucha por conquistar el poder estatal (inclinándose por una concepción de revolución espontánea y en las grietas). A su vez Holloway refrenda su tesis aludiendo que tanto la academia como la realidad política han dado pruebas favorables de la misma. En este apartado nuestro interés está en mostrar que “la reflexión teórica” a la que alude el autor, es más amplia, y que hay diversas teorías que no concuerdan con esta renuncia a dejar en manos de otros sectores el Estado, sus aparatos y su poder de construir consenso. A su vez podemos dar cuenta de que algunas experiencias como la de Bolivia, han podido sintetizar experiencias muy potentes de encuentro entre la construcción de nuevas estatalidades, la participación popular, la distribución de la riqueza y la emergencia de institucionalidades otras que breguen por el respeto de cosmovisiones originarias, derechos sociales y creación de oportunidades.

8.2. El Estado como posibilidad²⁴⁰

En la década del setenta se extendió la idea marxista-estructural del Estado como comité de la burguesía, como instancia superestructural que a través de sus aparatos ideológicos (escuela, cultura, etc.) y represivos aseguraba la reproducción del sistema capitalista. Esta idea sigue enseñándose y aprendiéndose, sin interpelarse demasiado por los cambios en los contextos históricos. Recuperando lo que venimos planteando, queremos remarcar nuestra posición de que una idea que se esencializa, se entifica, se anquilosa, se repite de principio a fin, como una verdad transhistórica, es una idea cómplice con el pensamiento moderno colonial. Algo que siempre es igual a sí mismo y que vale para todos los casos, es un postulado con pretensión de universalidad, una verdad de catecismo a la que se le debe fe ciega y no razón crítica. Esto quiere decir que

²⁴⁰ En este apartado consignamos algunas reflexiones de Laclau y Rancière. Otro de los exponentes que bregan por un rescate del Estado en su función emancipadora, es García Linera, a quien aludíramos por su crítica a la noción de Estado de la globalización, y por su aporte al pensamiento crítico a la colonialidad.

no negamos que el Estado pueda ser el comité de la burguesía, pero que en todo caso fue un diagnóstico creado por el método crítico más potente de la historia que es el que nos enseñó Marx, y que, si nos queremos situar críticamente hoy, deberíamos ser capaces de construir nuestro diagnóstico actual, y de construirlo en base a la reflexión colectiva, y no repitiendo uno de los diez mandamientos a los que nos exigen adherir para ser parte de una tribu académica determinada.

En la línea de pensar el Estado como un proceso social contingente, encontramos una serie de aparatos teóricos que nos permiten acercarnos analíticamente y no moralmente al problema del Estado.

Dentro de corrientes como el posfundacionalismo y el posestructuralismo, encontramos el recupero de la lógica schmittiana de amigo/ enemigo, del conflicto como estructurante de la vida política, y de la figura del Estado como espacio relevante/ determinante para la gestación de transformaciones sociales. Para el posfundacionalismo el fundamento que da sentido a la sociedad, a la política y al Estado, existe, pero no está predeterminado. Es una tarea ineludible de la política el construirlo. Es en ese sentido contingente y necesario a la vez. Así observamos el rescate del Estado como relación/momento potencialmente transformador a partir de la construcción de fundamentos contingentes. ¿Qué reflexiones en torno al Estado surgen desde aquí? En principio las visiones que le otorgan un carácter trans-histórico a ciertas instituciones como el Estado, se ven cuestionadas. Al cuestionar la idea del Ser como presencia, y la concepción centralista del estructuralismo, y al no haber fundamento último y permanente a descubrir y custodiar, el Estado deja de significarse como un ser-en-la-presencia, centro que coordina la estructura a la que sostiene, vigía y custodio del fundamento que permite la unión del cuerpo social.

Deteniéndonos en Ernesto Laclau, uno de los exponentes de esta corriente, con gran impacto de su obra en nuestro país, observamos que afirma que “bajo el concepto de “estado” se han subsumido funciones y relaciones diferentes cuya unidad no está dada simplemente como un *factum* sino que supone ya una construcción teórica.” (Laclau en Lechner, 2000:25) Con el objeto de desarmar estas construcciones teóricas preconcebidas, y ofrecer un enfoque diferenciado, el autor ingresa al estudio del Estado a través de otro acervo categorial en el que se

destacan sus conceptos de *pueblo*, *hegemonía*, *democracia radicalizada*, *la política y lo político*, *contingencia*, *demanda*, entre otras. Esta ausencia de *una definición* de Estado es en sí misma un dato que nos advierte sobre su posición. Desde una lógica gramsciana la diferencia Estado- sociedad civil es problematizada, en tanto la práctica hegemónica puesta en marcha por un sector (que se instituye en pueblo en contra de un no-pueblo) permite ampliar una demanda particular, constituir un fundamento contingente, radicalizar la democracia. “Esta operación por la que una particularidad asume una significación universal inconmensurable consigo misma es lo que denominamos *hegemonía*”²⁴¹. (Laclau, 2008a: 95, cursiva del autor) El sustrato de violencia inherente al Estado en las lógicas weberiana y schmittiana sigue vigente pero reformulado en el populismo. Éste como lógica política transversal y no como un tipo de movimiento, se constituye en torno a un significante vacío²⁴² “llenado” contingentemente. Las formas que adoptan en la práctica social estas diferencias pueden o no ser traducidas en violencia, pero su manifestación implica una necesaria confrontación con lo Otro. Revolución pasiva y nacional-popular son para Gramaglia (2008) categorías gramscianas utilizadas por Laclau para dar cuenta de diversas situaciones de la política latinoamericana asociadas al populismo. El antagonismo de Laclau como característica de la lógica política (que se diferencia del consensualismo de Habermas y la sociología del riesgo) también puede encontrarse en Rancière (2010) a partir de su categoría de desacuerdo. Esta noción se interpreta a la luz de dos categorías centrales de Rancière: policía y política. Recuperando la producción de Foucault sobre técnicas de gobierno, entiende la policía en un sentido amplio, no acotado a la fuerza de control y punición de un cuerpo policial específico, sino como un dispositivo social en el que confluyen las funciones médicas, asistenciales y culturales. Implica un ordenamiento de los cuerpos y una distribución de los ámbitos en públicos o privados. La política en cambio, permite el cuestionamiento y la ruptura de estos lugares asignados y estos ordenamientos, convirtiendo el

²⁴¹ Un análisis crítico de Negri a la noción de hegemonía de Gramsci y a la relectura de la misma por Laclau puede encontrarse en: Negri et al (2003) -Págs 125-127-

²⁴² Un análisis de la utilización de Laclau de éste y otros términos acuñados por Lacan puede leerse en Sosa (2009).

ruido en discurso, la *phoné* en *logos*. Observamos entonces que las nociones de policía y política redefinen la de Estado:

“No identifico a la policía con lo que se designa con el nombre de aparato del Estado. La noción de aparato del Estado, en efecto, está atrapada en el supuesto de una oposición entre Estado y sociedad donde el primero es representado como la máquina, el “monstruo frío” que impone la rigidez de su orden a la vida de la segunda. Ahora bien, esta representación presupone ya cierta “filosofía política”, es decir cierta confusión de la política y la policía.” (Rancière, 2010:44)

La política no tiene un contenido propio distinto de lo social o económico. Su peculiaridad está dada en su forma, en su accionar que se constituye en casos puntuales, a partir del litigio. Política y policía se anudan en el entramado de la lógica policial y la lógica igualitaria. Si ninguna cosa es en sí misma política, la idea de presentar el Estado con contornos definidos cae necesariamente. La política implica sujetos, o más precisamente subjetivación, una construcción que redefine los ordenamientos de cuerpos e identidades preconstituidas, a partir de la emergencia de otros sujetos del litigio político. Podemos interpretar que hay Estado donde hay procesos de subjetivación política litigante, que producen multiplicidad, que actúan en la lógica de la igualdad, y cuestionan el orden policial que ese mismo Estado configura²⁴³. Vemos entonces que las tradiciones que recuperan la dimensión agonística de lo político ofrecen herramientas para la comprensión de los procesos de estatalidad. Procesos que vienen sufriendo cambios exponenciales desde mediados de siglo XX y hasta la actualidad.

De hecho, de los setenta a los noventa el contexto internacional cambió (caída del muro de Berlín) y con él la circulación de determinadas teorías en la academia. Vemos así que la visión hegemónica de las ciencias sociales de fin de siglo XX y hasta la actualidad, fue, bajo el discurso de la globalización, la de anunciar las

²⁴³ Encontramos en Agamben una ilación contrapuesta a la de Rancière entre sujeto y Estado. Desde una perspectiva deleuzeana la desobjetivación implica una fuga, que no es huida, sino devenir minoría para escapar al biopoder del Estado que nombra y constituye nuda vida: “La désobjectivation n’a pas seulement un aspect sombre, obscur. Elle n’est pas simplement la destruction de toute subjectivité. Il y a aussi cet autre pôle, plus fécond et poétique, où le sujet n’est que le sujet de sa propre désobjectivation.” (Agamben, 2000:s/p) El autor disiente con la idea de constituir una subjetividad colectiva que dispute poder y Estado. Al contrario propone una dilución que permita el escape de la lógica de excepción y de control biopolítico de los cuerpos, inherente históricamente al Estado.

profundas mutaciones del Estado, y la tendencia a la minimización de sus funciones. Tal como afirmábamos, en esto coincidieron varios intelectuales de renombre tanto de derecha como de izquierda. Álvaro García Linera (2010) fue una de las voces más críticas a este diagnóstico, analizando hasta qué punto este argumento es falaz en tanto han sido y son los Estados nacionales los que han instrumentado las reformas neoliberales que caracterizan la era global. “La globalización significa evidentemente un proceso de mutación, no de extinción de los procesos de soberanía política.” (García Linera, 2010: 3) Esta mutación implica entender el Estado a partir de tres niveles: como relación, como materialidad y como discurso. El Estado como *discurso* es una creencia de la sociedad, que lo significa a través de sentidos legitimantes o deslegitimantes. Ideas como la de la corrupción como inherente a la función pública (atribuida en mayor medida a las democracias del tercer mundo y no del primero), tienden no sólo ni necesariamente a una búsqueda prístina de justicia, sino a dismantelar uno de los tres caminos del poder en la sociedad (el poder como poder-ser y poder-hacer) que es camino de la política. Los otros dos (el de las armas y el del dinero), no están en manos de los pueblos. El Estado es una *materialidad* en tanto condiciona/ determina las trayectorias vitales de los ciudadanos. En ese marco es que interviene el Trabajo Social, materializando el Estado, haciendo, construyendo, reproduciendo, pensando, aplicando, evaluando (depende desde dónde nos situemos, pero también en dónde se sitúe el proyecto político que conduce el Estado) la política pública y las instituciones. Pero el Estado, para García Linera, es también, y sobre todo, un *campo de lucha*: “El Estado es una relación y un conjunto de estructuras que es resultado de la lucha política.” (García Linera et al, 2010b:5) Se constituye a partir de una(s) narrativa(s) que configuran una particular historia nacional, donde ciertos sujetos y símbolos se priorizan sobre otros. El Estado permea al sujeto, construye subjetividades y promueve determinadas acciones cotidianas y formas de vincularnos entre nosotros. Ahora bien, materialidad e idealidad no son elementos dados, surgidos de sí mismos, sino que son el resultado de relaciones de conflicto, de lucha entre determinados sistemas de creencias, y de objetivos disímiles que necesitan de instituciones diferentes para cumplimentarse. Así el derecho burgués que permite

por ejemplo que se libere una orden de captura a Hebe de Bonafini por rebeldía, conjuga la materialidad y la discursividad resultantes del proyecto político que ganó en la Argentina del Primer Centenario: el republicanismo liberal antipopular, que se congració de encontrarse nuevamente en el poder en el Segundo centenario, junto al Rey emérito de España.

Veamos un ejemplo donde se ve la complejidad que asume en la realidad pensar el Estado así, porque estas dimensiones se entrecruzan constantemente. En el caso de la coerción, del Estado como aparato represivo, vemos que la materialidad la dan las fuerzas armadas, la policía, el sistema carcelario y judicial. Pero también vemos que tiene una dimensión ideal: las creencias que los ciudadanos tenemos y que legitiman ese determinado sistema, haciendo por ejemplo que gran parte de la población celebre que Milagro Sala esté presa. Por último esas creencias son el resultado de determinada correlación de fuerzas que hizo que estas percepciones y no otras se conviertan en sentido común aceptado mayoritariamente (así vemos cómo Milagro Sala representa el bando perdedor en las luchas de los pueblos originarios contra el sistema colonial, de las mujeres contra el sistema patriarcal y los trabajadores desocupados contra el sistema capitalista). Así en este ejemplo de la coerción de la que hablaban Marx y Weber cuando definían al Estado, vimos las tres dimensiones de García Linera jugando. Pero también las podríamos ver en la tributación de la que hablaban Elías y Lenin (ver si hay que bajar el impuesto a las ganancias o pagarle a los buitres, por ejemplo) y también en el consenso del que hablaban Bourdieu y Gramsci (suspendiendo la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual o modificando la grilla de la Televisión Digital abierta, por ejemplo), así vemos estas tres funciones del Estado (coerción, capital y consenso) atravesadas por las tres dimensiones que García Linera desarrolla.

8.3 El Estado: entre el escollo y la posibilidad

Las lógicas binarias en términos de Deleuze y Guattari (2006) dejan por fuera la posibilidad de desterritorializar, de pensar, de devenir. Plantear las producciones sobre Estado en una clasificación a favor/en contra, permite presentar el debate pero no profundizarlo. Sin ser dos polos de un *continuum*, sino más bien dos visiones antagónicas pero no inconmensurables, estas claves de análisis pueden

ser puestas a jugar a la hora de leer otras producciones de filosofía política que aquí no han sido analizadas. En relación a las dificultades que este tipo de duplas antagónicas presentan, Zizek critica

“la falsa alternativa que parece imponernos la teoría crítica actual: o “lucha de clases” (la anticuada problemática del antagonismo de clases, la producción de mercancías, etc.) o posmodernismo (el nuevo mundo de múltiples identidades dispersas, de contingencia radical (...). Aquí, al menos podemos estar en misa y también en la procesión.” (Zizek, en Butler, Zizek y Laclau, 2011: 95)

El autor problematiza la oposición entre una tendencia a buscar la plenitud de la sociedad a partir de la revolución, y la búsqueda reformista y desencantada de resolución de problemas parciales. En su producción plantea grandes acuerdos con Butler y Laclau particularmente en el rescate del pensamiento lacaniano, hegeliano y en algún punto del gramscianismo, aunque también disidencias²⁴⁴.

Lo que queremos rescatar aquí es su preocupación por la respuesta a la legendaria pregunta de Lenin: “¿Qué hacer?”. Las diferencias filosóficas entre clasistas y reformistas, deconstructivistas y esencialistas, se tornan opacas cuando el acento se pone en la acción. Un terror generalizado a la contaminación se reproduce en la filosofía política cuando el desafío es poner en acto la cosa pensada: el *Gulag* y el Holocausto son testigos de las degeneraciones (¿inevitables?) de las prácticas políticas. Estas reflexiones permiten trascender el cuello de botella en el que quedan algunos planteos que se proclaman de izquierda, cuando subsumen el Estado a una máquina reproductora del sistema capitalista, transformándolo en un objeto a-histórico y petrificado, olvidando el carácter relacional, dinámico y complejo que tiene. Pensar el Estado implica pensar no sólo cuestiones de formación económica, sino otras instancias de lo social y lo político como son las construcciones discursivas y su poder legitimador, y la producción de subjetividades individuales y colectivas. Y pensar que el diagnóstico que hacemos del Estado puede variar más de una vez a lo largo de nuestra vida útil como

²⁴⁴ En *La razón populista* (2008^a) Laclau responde a las críticas que Zizek le hiciera (ver Butler, Zizek, Laclau, 2011). Al respecto sostiene que Zizek se mantiene en el campo de la immanencia, siendo el sujeto político la clase, y él en el campo de la negatividad, siendo el actor central el pueblo.

profesionales. Por eso cuando enseñamos Trabajo Social no tenemos que enseñar ni a amar ni a odiar al Estado, sino a analizarlo. Las grandes diferencias políticas que fuimos observando desde el recupero de la democracia en 1983 a la fecha deberían hacernos pregunta. Deberían por lo menos invitarnos a pensar: ¿es el mismo Estado? ¿Qué cambió y por qué? ¿Qué Estado es necesario para seguir ampliando derechos? Llegamos a la conclusión de que es necesario un Estado-otro, y es en ese camino que los trabajadores intelectuales podemos colaborar haciendo el esfuerzo de pensarlo. Coincidimos con Horacio González en que se precisa una nueva teoría del Estado: “Un Estado libertario y justo. Ni un Estado empresario, ni un Estado ausente, ni un Estado omnipotente (...) En verdad, un Estado amasado en libertades objetivas y subjetivas es lo que merece la época, y desde luego la multivariada y heterogénea cultura social argentina.” (González, 2014: s/n)

Tocamos al menos dos aristas del problema: por un lado la cuestión descriptiva que toda teoría debe aportar. Aquí la apuesta es a un ejercicio epistemológico: pensemos con qué herramientas pensamos, qué discursos reelaboran la realidad y nos la traen ya masticada. En ese sentido las teorías modernas relativas al Estado, desde esta visión, no permiten conocer/comprender los cambios en materia de estatidad (Oszlak, 1997) con las particularidades que la colonialidad del poder le imprimió e imprime a las sociedades nuestroamericanas. La otra cuestión es, no ya la descriptiva sino la prospectiva o propositiva. Es decir esa dimensión ética o normativa que supo olvidar el paradigma conductista científicista que hegemonizó la ciencia política de fin de siglo XX. Recuperar la consigna de Simón Rodríguez: O inventamos o erramos. No se trata sólo de una teoría del Estado capaz de describir, sino de una reflexión epistémica y política insurgente que se permita la agencia, la in-disciplina (Palermo, 2009) atendiendo al carácter siempre performativo de todo discurso, pero también al diálogo comprometido con las prácticas sociales y políticas que nuestra América viene ensayando en su afán de pensar y hacer una sociedad otra, un Estado otro.

9. El Estado en la formación: de la “hipótesis represiva” a la dialéctica presencias- ausencias discursivas.

Algunas de las hipótesis de esta investigación advierten que los discursos sobre Estado, Poder y Política no son prioritarios en la formación y que en rasgos generales lo que se enseña se circunscribe prioritariamente a dos grandes relatos: por un lado el del funcionalismo tecnocrático que enseña a ser un trabajador social neutral, a-político, un aplicador de políticas sociales predefinidas, y por otro lado una particular expresión del marxismo, la del determinismo económico, que en muchos casos llega a las aulas de forma “manualizada”, esquematizada. La preeminencia de estos discursos dejaría un vacío. Ya hemos abordado lateralmente esta inferencia en apartados previos. Contrastaremos en lo que resta de este capítulo y el próximo estos supuestos con el análisis del trabajo de campo. Veremos que esta hipótesis se cumplió en algunos puntos, pero que la complejidad de la realidad rebasó nuestros supuestos arrojando hallazgos inesperados. El paso por el trabajo de campo nos devolvió a la teoría, haciéndonos notar que esos supuestos iniciales estaban fuertemente influenciados por lo que Foucault denomina la “hipótesis represiva”.

El autor construye este concepto para analizar cómo el estudio de la sexualidad fue abordado prioritariamente por el discurso psicoanalítico, y que este discurso se ordenó a partir de la idea de represión.

“Todos esos elementos negativos -prohibiciones, rechazos, censuras, denegaciones- que la hipótesis represiva reagrupa en un gran mecanismo central destinado a decir no, sin duda sólo son piezas que tienen un papel local y táctico que desempeñar en una puesta en discurso, en una técnica de poder, en una voluntad de saber que están lejos de reducirse a dichos elementos.” (Foucault, 2009: 17-18)

Pensar el problema de la circulación de discursos sobre lo político en la formación en términos de ausencias y negaciones, de prohibiciones de ciertos enfoques por parte de los discursos mayores, nos impide ver que el problema central es el de una voluntad de saber que produce más de lo que reprime, que multiplica más de lo que silencia.

Lo que queremos presentar es la constatación que el trabajo de campo nos

permitiera hacer, del peligro de enarbolar una hipótesis represiva en términos de circulación de discursos sobre el Estado y lo político. Lo cierto es que, con desniveles y particularidades, hay una gran circulación de discursos sobre lo político. Vimos entonces en capítulos anteriores que de las tres categorías que analizamos, la de mayor aparición fue la de política (asociada en muchas ocasiones a políticas públicas y sociales), luego la de Estado y por último la de poder. Esto implica que no es correcto decir que no circulan discursos sobre estos temas. Sino que existe una dialéctica de presencias y ausencias que genera una productividad discursiva que merece ser analizada. Productividad que denominaremos (disculpándonos con Foucault que tan poca estima tiene de este concepto) ideológica y que abordaremos con mayor especificidad en el siguiente capítulo en el apartado “todo es política”, que funciona a partir de operaciones por las cuales los discursos sobre lo político se perciben como omnipresentes (“todo es política”, “lo político atraviesa todo”, etc.) pero a la vez (o por lo mismo) ocupando una gran extensión y una baja profundidad. Discursos en ocasiones superficiales, inasibles, autoevidentes, incuestionados, desdibujados, suspendidos como un telón de fondo que al querer asirlos se evaporan.

Respecto de las ausencias, ya hemos referido a este problema en términos de *curriculum* nulo (capítulo IV). Ahora profundizaremos esta cuestión para el problema del Estado, en el que observamos ciertos vacíos que ocultan por un lado la riqueza y el debate prolífico de las últimas décadas en la filosofía política contemporánea, particularmente de mano de corrientes como el posestructuralismo, la biopolítica, los neo marxismos, entre otras. Este es el primer silencio que aparece pero no el único. La segunda gran ausencia teórica a la hora de enseñar/problematizar el Estado, el Poder y la política es la de los enfoques poscoloniales y descoloniales.

Veremos ahora los discursos detectados que abordan el problema del Estado en la formación. Buscaremos precisar los debates centrales que se asocian a esta categoría en las aulas, las influencias epistémicas de mayor peso, y los vacíos que llamaron nuestra atención.

10. El Estado en la formación: revisión de los planes de estudio y los programas

Si bien la mayor cantidad de alusiones fue a la noción de política, el Estado fue uno de los temas centrales de los programas de las asignaturas relevadas. Y sin dudas su protagonismo se acentuó en las entrevistas siendo uno de los temas con más alusiones. Constituir un proceso histórico-social como es el Estado, en un contenido a enseñar, implicó el pasaje por el tamiz de lo disciplinar. Lo que visualizamos es que hay una gran impronta de la disciplina a través de la cual el Estado es estudiado. Así las asignaturas de Ciencia Política (o enseñadas por cientistas políticos) remitieron mayormente a la Teoría del Estado, a sus elementos constitutivos, funciones, instituciones, etc. Las asignaturas de acento más sociológico aludieron principalmente a los aportes de los padres de la teoría social al problema del Estado, planteando un contrapunto entre la mirada marxista del Estado como comité que preserva los intereses de la burguesía, la weberiana, del monopolio legítimo de la coerción, y la durkheimiana del orden contra la anomia. También encontramos las perspectivas de la administración, que hicieron foco en el Estado como instancia de ordenamiento y gestión de lo público, incluyendo en sus contenidos los problemas vinculados a la planificación y ejecución de la política, la administración de proyectos etc. Los enfoques históricos tuvieron también alta repercusión. Varias asignaturas ordenaron sus temáticas en periodizaciones históricas, en las que proponen analizar los distintos modelos de Estado y de política pública para cada momento. El enfoque antropológico también estuvo presente, aunque en menor medida. La alta prevalencia de textos de Estela Grassi, antropóloga y trabajadora social, así como la explicitación de contenidos asociados a la dimensión cultural de la pobreza, muestran la traza de esta disciplina. Pudimos reconocer también que no existe, al menos de forma sistematizada y explícita, una mirada propiamente disciplinar del Estado para el caso del Trabajo Social. Hay una influencia mayor o menor de estas otras disciplinas, y de los distintos posicionamientos epistemológicos (es decir miradas desde el Trabajo Social más asociadas al marxismo releído por el enfoque histórico crítico, a las tradiciones democrático-liberales, etc.). Lo que sí percibimos es una tendencia bastante marcada a priorizar en lo que refiere a la

enseñanza del Estado, un elemento específico de la estatalidad, como es el desarrollo de la política pública, en detrimento, en algunos casos, de otros elementos más vinculados a los debates de la filosofía política contemporánea tanto europea como nuestroamericana.

Respecto del Estado en las referencias de textos y autores a partir de la revisión de la bibliografía²⁴⁵ encontramos una serie de datos de interés. Tal como expresamos en el capítulo II, hemos relevado cuatrocientos cuarenta y ocho textos pertenecientes a veinte asignaturas de las seis carreras analizadas. Si nos referimos a las presencias y ausencias de los discursos analizados en este capítulo en torno al Estado, podemos hacer algunas referencias significativas. Respecto a la Teoría Política Moderna, que ubicamos aquí dentro del campo disciplinar de la filosofía política, vemos la existencia en los programas de textos de Rousseau (dos textos), Locke (tres textos) y Hobbes (tres textos). Esta baja prevalencia de los contractualistas, y la ausencia de la figura de Maquiavelo ponen de relieve cierta tendencia a minimizar el aporte de la filosofía política moderna. Respecto de la Teoría Social, a la que hemos señalado como hito fundante de los discursos académicos sobre lo político, encontramos cinco textos de Durkheim, cinco de Weber, seis de Marx y uno de Marx y Engels.

Ya ubicados en los discursos del siglo XX y XXI sobre lo político, habiéndonos referido a la minoritaria presencia de los marxismos contemporáneos de la filosofía política, la sociología y la ciencia política, vemos que las corrientes de mayor prevalencia se ubican dentro del locus de enunciación de la sociología, y en las perspectivas de la sociología reflexiva francesa, con siete textos de Bourdieu, dos de Rosanvallon y dos de Castel, sin olvidar la reflexividad anglosajona en Giddens, que aparece en siete referencias. Esta línea epistemológica se observa en todas las unidades académicas, con excepción de la UNLa. También la obra de

²⁴⁵ En este apartado damos cuenta de los autores presentes en la bibliografía de los programas analizados. En el capítulo subsiguiente explicitaremos las referencias autorales de las que los estudiantes dieran cuenta en las encuestas en relación con las tres categorías que estudiamos. Adelantando algunas tendencias generales, decimos que hubo doscientos doce referencias, pertenecientes a setenta y cinco autores diferentes. Prácticamente la totalidad se corresponde con el corpus de autores de los programas analizados. Sólo un 16% de las referencias no se reflejaron en los textos presentes en la bibliografía del corpus comentado a lo largo de la tesis en relación con los programas de las asignaturas relevadas. Es decir que lo que los programas proponen como corpus autoral tiene un correlato con lo que los estudiantes receptionan.

Donzelot se hace presente con un texto. Así la academia francesa hegemoniza de alguna manera, siendo esta tendencia replicable para los textos ubicados por nosotros dentro del campo de la filosofía y la filosofía política. Vemos ahí aparecer las obras de Foucault con nueve textos pero sólo presente en dos unidades académicas: UNaM y UNC. Este hallazgo llamó la atención, ya que el pensamiento foucaultiano es citado con bastante frecuencia en encuestas a los estudiantes de todas las unidades académicas. Nuevamente presuponemos que sus textos circulan en otras asignaturas que aquí no hemos referenciado. Por último, vemos la presencia de lo que hemos denominado como los “teóricos de la globalización” (con dos textos de García Delgado y uno de Beck, así como de autores locales que retoman el debate de la globalización).

Si bien una primera lectura nos puede hacer pensar que la presencia de textos de nuestra profesión es escasa, debemos recordar que el *corpus* de asignaturas seleccionadas prescinde de incluir materias del área específica o troncal del Trabajo Social²⁴⁶. Es decir que ninguno de los programas analizados es de una materia denominada Trabajo Social. Si analizamos cuáles son las asignaturas donde figuran estos textos de nuestra disciplina, podemos ver que en su mayoría (un 77%) se ubican en las asignaturas que abordan las Políticas Sociales. Esta constatación puede retrotraernos al debate sobre el estatuto del Trabajo Social, y los reduccionismos “aplicacionistas” que ampliaremos en capítulo subsiguiente. El hecho de que las asignaturas que abordan la conceptualización del Estado y la Política en términos filosóficos, ontológicos y epistemológicos, no tengan una presencia destacada de textos de Trabajo Social, y si la tengan las asignaturas que focalizan en la política pública y social, puede llevarnos a inferir cierta orientación a entender lo específico del Trabajo Social en el primero de los tres ámbitos a los que aludía Aquín (2006), el de la intervención en lo social, sin problematizar nuestro lugar como cientistas sociales interventores en la construcción de discursos sobre lo político. Las políticas públicas y sociales, si bien no son elementos que puedan reducirse al orden de la aplicación, tampoco abordan de manera prioritaria, en tanto contenidos a enseñar, las discusiones filosóficas en torno a lo político. Por último en relación a esta prevalencia de

²⁴⁶ Ver explicitaciones de criterios muestrales en el capítulo I.

textos de Trabajo Social en asignaturas sobre Políticas Sociales, cabe referir que, tal como veremos en los dos apartados que siguen, los discursos de los estudiantes sobre el Estado, el Poder y la Política remiten de forma constante al campo de las políticas públicas, siendo éste término y el de política social, uno de los de mayor frecuencia a la hora de dar cuenta de sus concepciones sobre lo político.

Vemos entonces que en todas las carreras hay textos de Trabajo Social, siendo la UNaM y la UNCa las que mayor prevalencia de autores de nuestra profesión presentan. Por otra parte de los setenta y un textos de Trabajo Social, doce pertenecen a autores que, siendo trabajadores sociales, exceden el campo disciplinar: nos referimos a Estela Grassi, cuyas producciones pueden ubicarse en la interfaz Trabajo Social / antropología, y Claudia Danani cuyos textos podemos remitir tanto al Trabajo Social como a la ciencia política. Si realizamos un análisis de las corrientes epistémicas a las que remiten los autores observamos una gran diversidad. Así, ubicamos una obra de Matus, perteneciente al enfoque hermenéutico, dos de Carballada y uno de Healy vinculados a posestructuralismo por su adhesión a los postulados foucaultianos, y tres textos asociados a la perspectiva gerencialista.

11. Discursos de los docentes sobre el Estado: del aparato reproductor a la arena de la disputa.

Hemos podido ubicar en las entrevistas a los docentes una serie de reflexiones en torno al Estado y las relaciones que se pueden trazar entre éste y el Trabajo Social. En ese sentido, uno de los docentes hizo especial hincapié en la dimensión histórica del Estado, como así también en el carácter de construcción histórica de las diversas teorías que sobre el Estado se fueron configurando: *“Lo que propusimos es una perspectiva panorámica donde se discutiese no sólo teoría o conceptos sino pensar desde una perspectiva que discuta la complejidad del Estado como un producto histórico. (...) ¿cuál es el objetivo de esa discusión? Es que los estudiantes puedan poner en debate esta mirada más reificada del Estado desde una mirada puramente institucional organizacional o de sistemas... Aunque dentro de este análisis de ese desdoblamiento histórico vamos discutiendo las capacidades del Estado, el aparato administrativo. Al interior de esos momentos históricos discutimos cual es el estado de*

discusión de la filosofía política de la época, no para quedarnos con lo que dice Locke, Hobbes, Rousseau sino para ver cómo traen las contradicciones de ese momento histórico, y ahí está presente la concepción de poder, la constitución de sectores en pugna por la apropiación de los medios de coacción.” (UNLa 9)

Vemos un abordaje muy interesante donde Estado y política no se entifican sino que se despliegan como procesos. No hay un acercamiento “definicional”, que se interese por exponer definiciones ahistóricas, sino una propuesta que despliegue las contradicciones históricas en las que se despliegan los procesos de estatalidad, cruzando este abordaje con las discusiones filosóficas y epistemológicas concomitantes. Esta iniciativa de historizar no va en desmedro de la de contextualizar también en términos de distintos enfoques teóricos para el estudio del Estado: *“Planteamos que existen distintas perspectivas, una conductista, una hermenéutica, una materialista histórica. Tres posibilidades de concebir el Estado y las políticas como objeto de estudio. Pero en nuestra perspectiva no es un objeto, es un producto histórico, intersubjetivo. Igual en ese plantea hay muchas dificultades. Ven los clásicos Weber, Durkheim, Marx, pero cuatro meses para apropiarse de esos contenidos... Es muy complejo. No tenemos una perspectiva de medir resultados. Nuestra posición es que se hagan de un cúmulo de lectura.” (UNLa, E9)*

Así como algunos docentes ingresan al debate del Estado, a partir de historizar los procesos políticos y económicos, para luego diferenciar los distintos enfoques teóricos sobre el mismo, otros proponen, a la inversa, una primera problematización epistemológica que sienta las bases para un abordaje histórico posterior: *“En Políticas Sociales I, en el nuevo programa, la idea es hacer un análisis de las categorías, un análisis más epistemológico de las categorías. Generar las bases epistemológicas que van a permitir después hacer muy bien ese recorrido que hace Margarita Rozas Pagaza. Por ejemplo, los tipos de solidaridad, los tipos de Estado de Bienestar del punto de vista teórico, conceptos como justicia social como lo ven los conservadores, los progresistas. Un análisis que sirva como un piso para edificar lo otro.” (UNCa E12)*

El lugar de estos temas en la formación estuvo vinculado en muchas entrevistas, al hecho de que un porcentaje elevadísimo de trabajadores sociales se desempeñan en el Estado: *“En el nivel del ejercicio profesional, está totalmente atravesada la carrera. El porcentaje es superior al 75% de los graduados que trabajan en el Estado. (...) Son temas*

que aparecen constantemente. La dimensión política de casi todas las actividades.” (UNLa E8); “... tenemos docentes y cátedras pensando el Trabajo Social vinculado al trabajo profesional en el Estado. Esa encuesta [realizada por la UNLP, relativa a dónde trabajan sus graduados] dio que el 99,7% estaba trabajando en el Estado.” (UNLP E10)

Uno de los entrevistados reparó en la centralidad del Estado en dos dimensiones:

“Son centrales. Son centrales desde el lugar que ocupa el Estado en la producción y reproducción de las condiciones de vida, vía políticas sociales, o del Estado como lugar de construcción política y de poder.” (UNLP E11)

Hay testimonios que tributan a lo que denominaremos en el capítulo que sigue una “mirada refractaria en torno al Estado” o lo que hemos descripto como los discursos que conciben al “Estado como un escollo”: *“Yo creo que si vos te ponés a verlo al Trabajo Social, que si vos te ponés a verlo desde las teorías latinoamericanas descoloniales, sigue siendo una disciplina colonial. Máximo si nuestro trabajo e incumbencia habitualmente tiene que ver con el Estado. Y dentro de los Estados Naciones, como están conformados, no hay manera, por más que se quiera hacer una diferencia mientras trabajás en el Estado, quieras darle una impronta crítica, sigue siendo una disciplina que sigue buscando la organización de la pobreza, no... termina siendo...sin hablar que habitualmente el trabajo en general, a no ser que trabajen en cuestiones muy específicas como niñez, o violencia familiar...” (UNCa E13)*

Esta cita introduce un elemento interesante. Y es que el enfoque teórico que sustenta a la docente es el del giro descolonial, a partir de los aportes de Boaventura de Souza Santos, a quien la docente cita en otras partes de la entrevista. Vemos de esta manera que una perspectiva y un autor que refiere al Estado como un nuevo movimiento social es resignificado en sus aportes para realizar una crítica más cercana a otros enfoques como pueden ser algunas líneas del marxismo. Vemos que el discurso, que atraviesa a los sujetos, es reapropiado por los mismos y puesto en acto desde una resemantización propia. Se ve como una constante la complejidad de dar cuenta de los posicionamientos conceptuales en torno a ámbitos tan sensibles como son el de lo social y lo político. Hay cruces, imbricaciones, contradicciones, sentires y pensares que por definición no pueden articularse como una linealidad lógica o cerrada.

Otros de los testimonios que se inclinaron por una visión más refractaria del Estado, hicieron hincapié en la idea del Estado como ente empleador del cual el

trabajador social debe diferenciarse, y no como espacio que configura lo social (como sí vimos y veremos en otras citas). Ingresamos el tema del pensamiento crítico, para evitar ser “soldado del Estado”: *“El Trabajador social está en una estrecha relación con el Estado, y al ser en general empleado del Estado yo creo que es fundamental que tenga un pensamiento crítico. Tratar esta problemática entre el Estado, el Poder, la política y las acciones del trabajador social creo que cuanto más claro lo tenga es mejor. Son muy relevantes, porque si no queda el trabajador social sin espíritu crítico como un soldado del Estado y no es la idea. Uno quiere formar gente en otro sentido.”* (UNC E7)

Confrontando con esta perspectiva, observamos la opinión de docentes que plantean que este énfasis en una mirada refractaria respecto de lo político genera dificultades para un ejercicio fundado de la profesión en el Estado: *“Los estudiantes se reciben, y a los seis meses quiebran porque de golpe entran al Estado, no entienden nada. Se dan cuenta que los funcionarios son de partidos políticos, de que hay unas internas bárbaras, que un cambio de gestión... Por ejemplo en salud, ver que hay una agenda sanitarista, y los recién recibidos no entienden, se quieren ir, dicen ¡esto está demasiado politizado! ¿qué ministerio no está politizado? Pero no en el sentido que tenés que adherir o no. Sino cómo lees eso, como te posicionás.”* (UNLPE10)

En el marco de estos complejos debates, una cuestión de relevancia es la de la articulación entre demanda y recurso, y el papel que el Trabajo Social cumple en esa dinámica: *“Habitualmente el trabajo social sigue haciendo un trabajo 100% funcionalista: el nexo entre el recurso y la demanda, y lo que puede proveer el Estado. Habitualmente es así. Encima trabajadores sociales que dependen de un jefe... (...) No sé si hay mucho espacio como para oponerse cuando el trabajador social es un empleado y tiene un jefe político.”* (UNCa E13)

Esta visión es fuertemente confrontada por otros docentes. La cita que sigue lo expresa: *“Acá hablamos de “qué hacemos con la demanda”. Hay que problematizarla, dicen. Es muy copado... Me pide chapa, y ¿hay que resignificarla? ¡No! Vos en el Estado trabajás con demanda. Otro quiebre: “No, esquivemos al Estado y vayamos a la ONG de la ONG de la ONG”. Hoy en día si vas a un lugar donde no hay Estado, la idea que vas construyendo es: che, ¡acá tiene que estar el Estado!”* (UNLP E10)

Por otra parte encontramos alusiones críticas al modelo de Estado vigente, particularmente en su carácter de representatividad. *“Estamos viviendo el fin del modelo liberal representativo. Hay que recrear un modelo de Estado donde la*

democracia sea real, el poder lo tenga el pueblo y no la representación. El modelo de la democracia liberal representativa no puede canalizar la participación del pueblo (...) toda revolución no se hace con palabras. Se hace con las armas” (UNPSJB E15)

Por el contrario, otros docentes, haciendo uso de la misma categoría de pueblo, la resignifican observándolo como un sujeto activo y protagónico de los procesos actuales, visualizando un proceso de reconfiguración del Estado y recupero de derechos: *“Yo creo que muchos países de la región, Brasil, Bolivia, Uruguay, Argentina, Ecuador, Venezuela, creo que están dando una batalla muy importante en relación con la recuperación del estado, como este instrumento que garantiza la defensa de los intereses de los ciudadanos, de los pueblos.”(UNaM E4)*

En el marco de estos debates sobre el Estado, un punto de especial interés es el que ubica al Estado como espacio de disputa, tal como lo sugieren ciertos enfoques agonísticos pero también de un marxismo abierto y no dogmático: *“Esta articulación entre la teoría política, y la discusión sobre Estado y políticas públicas, pero en la dimensión política del Estado en tanto un mediación de constitución de institución, ejercicio y conflicto entre sectores de la sociedad. Tratar de trascender esa mirada más abstracta del estado como objeto trascendente, y pensarlo desde sus dimensiones institucionales pero como campo de conflicto. Para que los estudiantes se lleven una lectura del Estado como una totalidad dinámica en la que ellos aún condicionados tengan algunas posibilidades de influir o de pensar políticas. Trascender todo lo que es una mirada más conductista (de la corriente de la política conductista).” (UNLa E9)*

Otro aspecto que nos interesa destacar es el de la mirada de los docentes respecto del rol de Estado como mediador o articulador entre distintas clases sociales. Pudimos ubicar dos visiones. En la cita que sigue se observa una visión del rol del Estado como mediador: *“... algunos creen que el estado se achica. Yo creo que el estado no se achica, sino que delega funciones (...). Parece que se achica pero el estado es el mismo aparato jurídico y administrativo que conocemos como estado moderno con sus funciones, pero sí que creo que a partir de determinados gobiernos, creo que hacen jugar a ese estado (...) tratando de mediar, se supone que de manera equitativa, y creo que el estado de bienestar intentó dar cuenta de eso, que hizo llegar el salario al 50% del PBI. Esa es la función del estado, es el que tiene el poder de mediar ente el individuo y el mercado... no pueden hacerlo los individuos solos. Lo que hace el estado en la restructuración de los noventa es ponerse a jugar a favor de determinado grupo, con las privatizaciones de marea burda y directa, pero también a través de un discurso*

deslegitimador del propio estado. (UNaM E4)

Desde una visión contrapuesta tenemos posiciones que describe su posicionamiento crítico: *“descreo totalmente del justicialismo, simplemente porque este partido cree en la conciliación de clases.”(UNPSJB, E15)*

Por último, en relación con la tematización respecto del Estado, encontramos la alusión de algunos docentes a una ausencia de un pensar crítico situado: *“Todos estos años lo que no encuentro que haya pasado mucho, son producciones, socializar y disputar más en términos académicos, otras formas de conceptualizar el Estado, las políticas públicas. Con qué categorías, cómo analizar por fuera de las categorías tradicionales que tuvieron mucha productividad quizás en los noventa. Pero que hoy no sirve mucho.” (UNLP E10)*

Vemos una preocupación por la falta de sistematización de una propuesta dentro del Trabajo Social, que signifique los procesos políticos del siglo XXI desde un lugar otro, diferenciado del enfoque histórico crítico, pero de fuerte contenido crítico, recuperando aportes del pensamiento latinoamericano y nacional. A esta idea abona el pasaje que sigue: *“No hay una perspectiva de clave más nacional, sin caer en un nacionalismo. Carballada dice “lo que explica la Argentina más que la tensión entre capital- trabajo es la tensión entre Civilización o Barbarie, sin desconocer la tensión capital trabajo (...) hay cuestiones de construcción histórica, (...) la forma como se concentró la sociedad argentina, la llamada campaña del desierto, muchas de las cosas del siglo XIX juegan hoy y están totalmente silenciadas.” (UNLP E10)*

Pero el Estado no sólo fue analizado en términos de la tensión reproducción-disputa, sino pensando la propia función de regulación de la sociedad. Así aparecen discursos que se preocupan por abordar lo estatal en tanto sistema de ordenamiento político. Así encontramos menciones a los sistemas políticos como la democracia o el socialismo, a los modelos económicos que tienen un impacto directo en la construcción de sociedad, como son el capitalismo, el neoliberalismo y la globalización. Vemos así que una preocupación importante es la de explicitar el carácter de regulación y ordenamiento que tiene tanto el Estado como el Mercado, las tensiones que entre estos dos elementos se producen, y el rol de la política en la articulación de los mismos. La idea de regular aparece también en tanto hay una preocupación por analizar la dimensión de conflicto como constitutiva. Si bien son pocas las referencias directas a los discursos

posfundacionales, conflictivistas, agonísticos o posestructurales en los programas, sí hay un interés por poner en discusión viejos y nuevos problemas sociológicos que van del orden y la anomia, a la confrontación de clases, el clientelismo, o la participación popular. Vemos entonces aquí un cruce a contenidos que se basan en discursos de corte más institucionalista, que remiten a las funciones de las burocracias estatales, a otros que se sustentan en discursos de la conflictiva social o de la crítica a los modelos económicos como (des)reguladores de lo social. En términos de impacto o visibilización, los discursos que dan una preeminencia a lo social (en términos ontológicos e históricos) respecto de lo político, tienen mayor circulación que aquellos que visualizan lo político como fundante de lo social. Pareciera que la visión de más peso es la que afirma que lugar de lo político no es el de fundar sociedad a partir de la tramitación del conflicto, sino el de regular el conflicto a través del consenso y la coerción.

12. Discursos de los estudiantes sobre el Estado: sus núcleos semánticos, sus cruces complejos.

En relación con el Estado, podemos observar distintos núcleos semánticos que remiten a diferentes aspectos de la teoría del Estado y de los fenómenos inherentes a la estatalidad. Así encontramos en las respuestas de los estudiantes un grupo de conceptos asociados a la gestión y administración del Estado, entendiendo a éste como decisor político y ejecutor de sus políticas públicas. En el caso de la UNaM se vio reflejado en nociones como las de Estado de Bienestar, políticas públicas, políticas sociales, formas de gestión, formas de intervención. Este conjunto de alusiones al carácter interventor del Estado, a su papel en la gestión y administración de lo público, tuvo también elevada frecuencia en la UNPSJB y en la UNLa, donde vuelven a aparecer los mismos conceptos. A estas nociones se suman aquellas que dan cuenta de situaciones a las que se pretende dar respuestas; es ahí donde encontramos también la mención a conceptos como necesidades, demandas, problemas sociales, cuestión social. En la UNC hubo alusiones al rol de interventor del Estado, a partir nuevamente de nociones como políticas públicas, políticas sociales, y también redistribución, derechos, garantías,

integralidad, sujeto de derechos, proyectos, programas, gestión, descentralización, etc. En la UNCa, también algunas de las categorías que esgrimieron los estudiantes se refieren a la gestión e intervención del Estado, como “administración, políticas públicas, políticas sociales”. Vemos entonces que más allá de las diferencias en términos de frecuencias y de valor relativo de este grupo en cada carrera, en todas hubo estudiantes que consignaron los conceptos de políticas públicas y políticas sociales como contenidos vinculados al Estado.

Otro grupo de conceptos estuvo vinculado a la relación Estado- Sociedad. En la UNaM se apeló a distintas categorías para nombrar a la sociedad (sociedad, población, territorio, polis). En este punto llama la atención la ausencia del concepto sociedad civil. También la relación Estado- Sociedad fue abordada por estudiantes de la UNPSJB, a través de categorías como Instituciones, ciudadanía, actores. Conceptos como sujetos, actores, sujetos de derechos aparecieron en la UNLa, UNLP y UNCa. Un grupo no menor aludió también al accionar del Estado en/sobre la sociedad, en términos de soberanía y democracia. Respecto de la relación del Estado con variables económicas, en la UNaM se lo vinculó con modelos de desarrollo, modelos económicos, mercado. En la UNPSJB un sólo estudiante aludió a esta vinculación. En la UNLa se relacionó al Estado con los modos de producción, distribución, recursos.

Las teorías contractualistas y sus autores fueron evocadas en la UNaM a través de concepto de Leviatán, y en la UNLa a través de la mención de la frase de Hobbes “el hombre lobo del hombre” y de las nociones de pacto social y contrato social.

En todas las carreras, hubo vinculaciones con categorías que ponen el acento en procesos culturales que desarrolla el Estado para la reproducción social (como pueden ser legitimación, cohesión, consenso, hegemonía, ideología), así como nociones que aluden al ejercicio de la violencia legítima que el Estado puede impartir (como el concepto mismo de violencia o el de coerción).

Un grupo importante de las nociones que esgrimieron los estudiantes se centró en conceptos como “modelos de Estado”, “tipos de estado”, y también, en menor proporción, “rol del Estado”, precisando en algunos casos los diferentes modelos o tipos, a través de nociones como la de Estado de Bienestar, Estado neoliberal, Estado conservador, Estado-nación, Estados Latinoamericanos, etc. Esta tendencia

se vio con claridad en la UNaM, la UNC y en la UNLa (donde siete de los quince entrevistados utilizó la palabra “modelos”). Es decir que la concepción dinámica de Estado se puede visualizar en esta idea de que existen diferentes modelos de Estado, modelos de desarrollo, modelos de políticas públicas. En la UNCa no hubo alusiones a los conceptos de modelos de Estado y tipos de Estado,

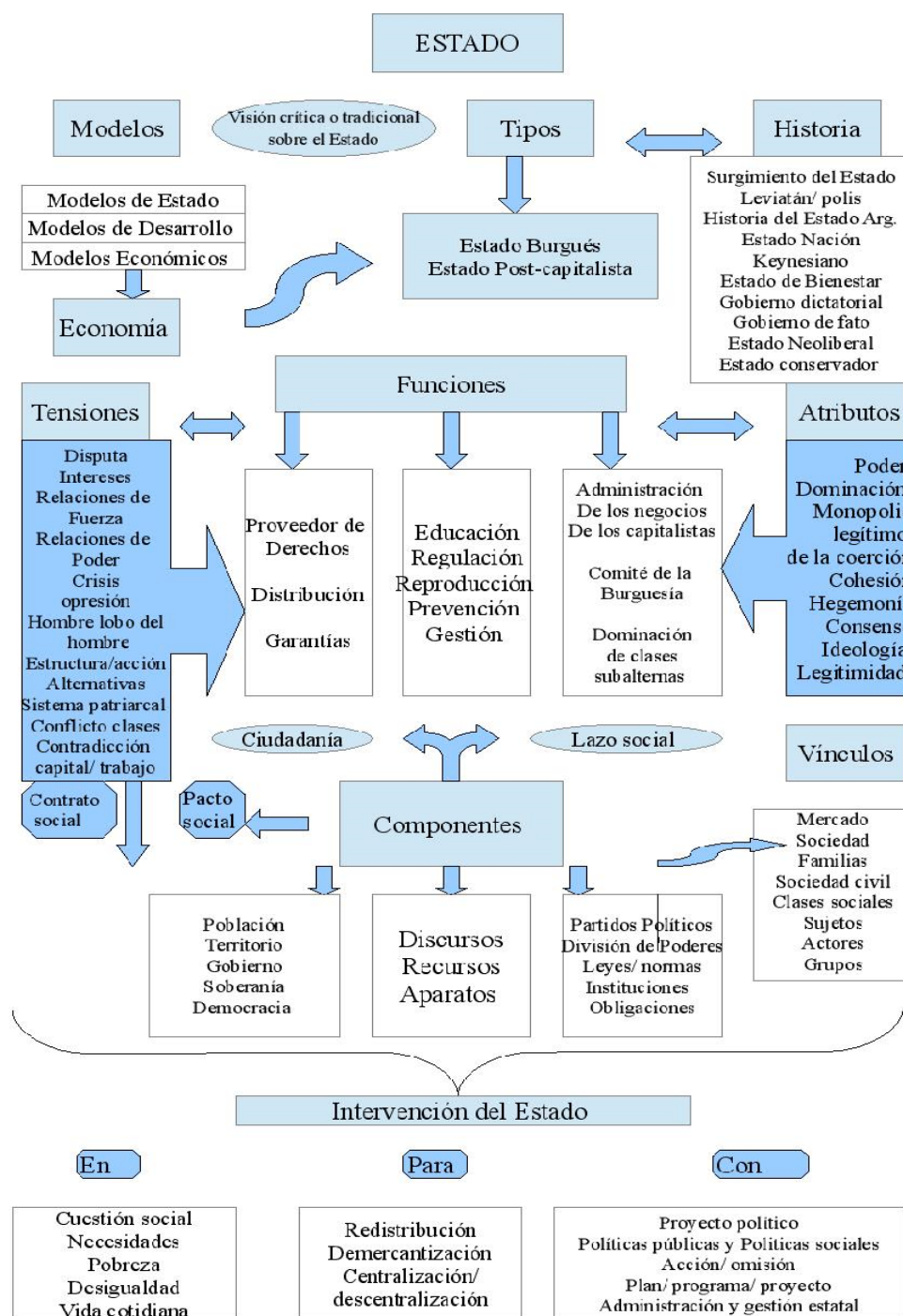
Dentro de los rasgos comunes a todas las carreras, vemos que se mencionaron también atributos del Estado así como conceptos que remiten al carácter de contienda o agonístico propio de la política. En este sentido encontramos términos como crisis, democracia, poder, participación, disputa, aunque este grupo no tuvo una frecuencia destacada. No se desconoció en las respuestas la conceptualización del Estado como elaborador de un proyecto político, aunque ideas de este tipo no tuvieran una frecuencia destacada. Hubo alusiones extendidas a elementos del Estado en su carácter de organismo jurídico, como las como las leyes, normas e instituciones. En esa línea, se mencionaron distintos elementos de la estatalidad como pueden ser el gobierno, las reglas, derechos, territorio, comunidad, organización, administración estatal. A su vez muchos estudiantes aludieron a los recursos y el rol distribuidor de los mismos que debe cumplir el Estado.

Tanto en la UNaM como en la UNPSJB, la UNCa y la UNLa, llama la atención la ausencia (o frecuencia mínima) de categorías de la tradición marxista (salvo la mención a “cuestión social” o “hegemonía”, u otros términos asociados pero que aparecen con frecuencia de uno). El caso de la UNLP presentó diferencias importantes. Un 22% de los estudiantes no consignó ningún contenido, siendo el valor relativo más elevado de respuestas sin datos para esta pregunta. De las respuestas positivas, hubo un número importante que aludió a la tradición marxista, tendencia que no se registró en otras unidades académicas. Así tenemos conceptos como: *“comité de la burguesía, estado = gobierno, lugar de consenso y coerción”, “conflicto de clases”, “contradicción capital trabajo”, “comité ejecutivo de la burguesía”, “lucha política”, “estado desde la perspectiva marxista, como un estado capitalista vinculado a las relaciones de dominación y explotación de las clases subalternas”, “formación económico social, sistema de producción, clases sociales”, “aparatos del estado”, “cuestión social”, “estado burgués”, “lucha de clases”, “mecanismos ideológicos y represivos” “aparatos” “hegemonía”*.

Llamaron la atención un grupo de citas que en una misma oración remiten a esta doble concepción del Estado: como reproductor del orden y como herramienta para el empoderamiento, poniendo el foco en este doble registro del Estado como garante de derechos pero a la vez como instancia que no facilita el acceso a los mismos: *“estado por las políticas educativas y sociales que llevan a generar procesos de marginalización y encierro a las clases subalternas. Generar empoderamiento en los sujetos marginados, la política estatal como primer paso para el empoderamiento de los sujetos.”*; *“El estado debe garantizar ciertos derechos reconocidos en una ley la cual por cuestiones de poder y disputas políticas y falta de decisión política en ciertas cuestiones en las practicas no se ve reflejado el espíritu de la ley en el organismo estatal encargado de aplicarlo.”*

Habiendo ya presentado una lectura de las diferencias que pudimos ubicar entre las distintas carreras, presentamos ahora un análisis de la totalidad de las respuestas. El gráfico que ofrecemos permite observar de manera sintética el resultado de este análisis.

Esquema nº5: La mirada sobre el Estado en los estudiantes de Trabajo Social



Este esquema contiene las palabras claves que los estudiantes consignaron, organizadas a partir de categorías emergentes, que son las etiquetas o títulos que ordenan los contenidos escritos por los encuestados. Vemos así que los estudiantes orientaron sus respuestas a diferentes variables entre las que se cuentan:

- Modelos: refiere al conjunto de respuestas que aludieron a modelos de Estado, modelos de desarrollo, etc.
- Tipos: Algunos estudiantes refirieron a distintos “tipos de Estado”, como puede ser el Estado Burgués o Post-capitalista.
- Historia: Para algunos encuestados fue importante subrayar la dimensión histórica, consignando directamente la palabra Historia, o atendiendo a diferentes modelos de Estado de los distintos períodos de la historia nacional o internacional.
- Economía: Hubo referencias a los modelos económicos, como aquellos que definen la identidad del Estado.
- Funciones: en este punto hemos agrupado las respuestas vinculadas a las funciones del Estado en tres grupos. En la primera columna de la etiqueta Funciones en gráfico, vemos las referencias a la visión que hemos caracterizado como “Estado como posibilidad” y que el capítulo subsiguiente graficaremos como mirada receptiva del Estado. Para este grupo las funciones son las de garantizar derechos. La segunda columna enuncia funciones de corte más neutral o administrativo. Por último la tercera columna engloba las referencias que denominaremos en el siguiente apartado como “mirada refractaria” al Estado. Aquí las funciones se vinculan a la coerción y el control social.
- Tensiones: Se ubican del lado izquierdo del gráfico, impactando en las funciones. Remitimos aquí a los elementos contextuales o inherentes al mismo devenir de lo social que impactan directamente en las funciones que atañen al Estado. Este conjunto de conceptos aluden a la dimensión de conflicto que es estructurante de lo político.
- Atributos: Del lado derecho del gráfico, de forma simétrica a las tensiones, los atributos se presentan como las herramientas de la estatalidad para dar cumplimiento a las funciones.
- Componentes: Son los elementos constitutivos del Estado, tanto materiales como simbólicos.

- **Vínculos:** Los componentes no puede desvincularse de otras entidades que forman una interfaz con el Estado, teniendo una relación de exterioridad pero también de interioridad en tanto el Estado tiene una dimensión performativa que hace imposible a cualquier elemento de lo social escapar de su influencia. En esta línea los conceptos de lazo social, ciudadanía, remiten a los lineamientos teóricos que aluden a una relación Estado -Sociedad de carácter liberal. Por su parte las nociones de contrato social y pacto social remarcan el hiato constitutivo de este vínculo sociedad- Estado, y también sociedad-individuo.
- **Intervenciones:** En este punto, y cerrando el gráfico, vemos las palabras claves utilizadas por los estudiantes que remiten a la dimensión interventiva del Estado. Así, las funciones se vuelven realidades operativas. Se organizan las respuestas atendiendo a al para qué se interviene, con qué se interviene, y en dónde se interviene.

Vemos entonces que los criterios que guiaron la elaboración de las respuestas, se vincularon más con los componentes y aspectos que hacen al Estado como proceso histórico y como fenómeno, que a dar cuenta explícita de las diferentes perspectivas epistemológicas que abordan el Estado como objeto de estudio.

13. Una síntesis sobre el Estado que cierra y que abre.

Hemos intentando presentar una sistematización teórica respecto de una serie de producciones académicas sobre el Estado en la Teoría Política Moderna, la Teoría Social, los discursos de fin de siglo XX y el enfoque descolonial. Estos discursos han sido distribuidos en una cartografía que hemos propuesto, ubicando una tensión entre los enfoques que conceptualizan el Estado como un escollo o como una posibilidad. Este acervo conceptual ha sido rastreado en la formación en Trabajo Social, detectando falencias en nuestros primeros supuestos que se configuraron como “hipótesis represivas” (Foucault, 2009) sobre el Estado, observando que más allá de las prohibiciones o ausencias de determinados enfoques, hay toda una política de producción discursiva en torno al Estado. En el siguiente y último capítulo daremos una vuelta más a este espiral, buscando una última aproximación al problema de qué discursos circulan sobre el Estado, el Poder y la Política.

Capítulo XI: Coyuntura política, Políticas Públicas y Trabajo Social: De los contenidos a los discursos sobre el Estado, el Poder y la Política en la formación

Presentación

Hemos presentado en los capítulos precedentes una sistematización teórica de los discursos académicos sobre la política (capítulos V, VI, VII, VIII), el poder (IX) y el Estado (XI), detectando relaciones, presencias y ausencias de esas contribuciones teóricas en la formación de Trabajo Social, a partir de los hallazgos arrojados por el trabajo de campo.

En este capítulo final, abordaremos una serie de núcleos problemáticos que cruzan hallazgos y reflexiones en torno a las tres categorías analizadas. Nos referimos a los discursos que circulan en la formación en Trabajo Social respecto de las políticas públicas, de la actualidad política, del estatuto de la vinculación entre Teoría Política y Trabajo Social.

Por último, dialectizando los resultados presentados en los capítulos precedentes, hemos elaborado dos reflexiones que creemos de interés. Una refiere a la gran masa de contenidos sobre lo político que atraviesa la formación. En ese punto debatiremos el efecto discursivo que genera en los estudiantes la percepción que refieren en términos mayoritarios, de que tienen una formación muy extensa en torno a lo político. Y por otro lado una crítica a la idea de que existe una suerte de formación polifónica en torno a lo político en Trabajo Social. La otra reflexión en torno a la formación en sobre lo político, implica una síntesis que permite reagrupar los hallazgos, buscando explicitar los puntos centrales en torno a cuáles son las relaciones que se pueden detectar en la formación entre las nociones de Estado, Poder y Política y el Trabajo Social.

1. Políticas públicas y políticas sociales: dimensiones discursivas, subjetivas y aplicativas

En el análisis realizado a los programas de las asignaturas, fueron sin dudas destacados en frecuencia de aparición, los contenidos vinculados a las políticas

sociales. Ya hemos aludido a las diferentes facetas de estos elementos que se consignaron en los programas, como fueron sus dimensiones históricas (en relación con los distintos modelos de Estado), su carácter de mediación entre el Estado, el Mercado y la Sociedad, su impacto en los niveles de pobreza y desigualdad, su relación con las necesidades, su operatoria, los mecanismos para su planificación, ejecución y evaluación. Analizando discursos presentes y ausentes en relación con estos temas, pudimos reconocer que existen dos aspectos que no tienen un tratamiento prioritario en los programas de las asignaturas.

Uno de ellos es el carácter de construcción de subjetividad que constituye la política social. Esta dimensión, que no es psicosocial sino sociopolítica y cultural, tiene que ver con las representaciones sobre la pobreza, los discursos legitimados relativos a qué necesita el pobre, qué merece y cuál es la mejor manera de operativizar estas cuestiones. Implican discursos performativos en términos de consumo, cuidados de la salud, escolarización, trabajo, configuración familiar, recreación, etc. Así, las estéticas subalternas son en algunos casos violentadas por parámetros burocratizados de entender qué debe “transferirse” a los sectores populares, en términos de recursos a los que los beneficiaron de las políticas sociales acceden, pero también de conductas que deben asumir o modificar, tal como hemos analizado a partir de los aportes de Arias (2012). Este tipo de debates, a los que han venido aportando diversas disciplinas (entre las que se destacan la antropología y el propio campo emergente de la investigación en Trabajo Social) y enfoques (con una prevalencia destacada de las corrientes hermenéuticas o comprensivistas, así como de las perspectivas críticas a los modelos eurocentrados o anglosajones, como el pensar situado o el giro descolonial), no cuentan con un espacio destacado en las agendas de formación, mientras que sí los tienen los enfoques vinculados a la gestión social, y las técnicas relacionadas con la planificación e implementación de la política pública. Estas perspectivas ausentes o minorizadas en el *curriculum*, realizan una crítica al carácter disciplinador que puede asumir la política social en términos de violentar códigos culturales desconociendo las diversidades. Pero a su vez, el problema de la subjetividad y la política social puede leerse también en términos de recupero de la experiencia subjetiva de los destinatarios de estas políticas, a conocer de qué

manera y hasta qué punto el acceso a determinado beneficio, recurso o derecho, modificó sus expectativas, la percepción de su presente y su futuro, sus opciones, su vida cotidiana. Este recupero de la experiencia subjetiva que proponemos, no está vinculado a una “anatomopolítica” que permita conocer y consignar pautas de consumo y culturales para un mejor control de los cuerpos. Antes bien, busca confrontar con las interpretaciones que ciertas teorías pretendidamente críticas enarbolan, afirmando que las políticas públicas de transferencia construyen clientelismo y cooptación, desconociendo las propias percepciones de los sujetos, sus particulares formas de apropiación de los recursos y derechos a los que acceden, y las significaciones que les imprimen.

En los programas estas cuestiones relativas a esta dimensión subjetiva, sociopolítica y cultural no aparecieron explícitas, al menos no en los elementos que seleccionamos para el análisis.

En las entrevistas pudimos observar que estos elementos que en una primera lectura de los programas parecían ausentes o poco trabajados en relación con la enseñanza de la política social, tenían una presencia mucho mayor desde la voz de los propios docentes. Nos referimos a la dimensión discursiva y constructora de subjetividad de la política pública, y la enseñanza de los procesos propios de la analítica y la evaluación de la política social (no solo poner el foco en enseñar los mecanismos de implementación, sino también los procesos de análisis de las mismas). Sin embargo, pudimos observar que si bien al menos en dos de los entrevistados hubo un interés particular sobre este tema, la mirada sobre qué implica esta dimensión de lo subjetivo fue bien diferente. En la siguiente cita vemos la conceptualización de la política social por parte de una docente, y el lugar central que le da a la dimensión discursiva y subjetivizante como una de sus tres dimensiones fundantes: *“...voy a demostrar que la política social para poder estudiarla hay que comprender tres dimensiones. Por un lado la cuestión discursiva, de cómo a partir de la política se construye subjetividad, se construyen sujetos, se construyen representaciones, y qué vinculación tiene eso con las prácticas, y por qué es importante para el trabajo social estar atentos a la cuestión de discurso y de cómo nos referimos a las cosas, y cómo construirnos las cosas. Y después voy a trabajar lo económico y después lo político. Lo político en el sentido de la vinculación de la política*

social con la construcción de la Legitimidad y el consenso. Y lo económico de la política social en relación al modo de producción capitalista, interviniendo directamente en las relaciones capital- trabajo. Ese es el esquema para la comprensión de la Política Social. (UNaM E2)

Sobre la base de este esquema, la entrevistada amplía los alcances del análisis de esta dimensión discursiva: *“tampoco entiendo que [la política social] sea un espacio de accesibilidad a derecho, es un espacio contradictorio en realidad, por eso creo que es importante el rol del trabajador social, analizar cómo juega, y que el trabajador social entienda que en su ejercicio profesional hay un componente político sustantivo que le puede operar o para la reproducción o puede operar para un trabajo social más crítico en el sentido o de concientización, como dicen Healy y estas autoras que hablan del trabajo social crítico y de las categorías que se pueden recuperar del trabajo social crítico. Como opero yo en terreno, es..., bueno..., reproduzco ese orden social vigente y me creo que la política social sirve para mejorar las condiciones de vida tal cual está planteado, o veo qué pasa con esa política social, en el sentido que la política social también construye subjetividad, y construye sujeto y en ese sentido la concepción de esa política social construye o no ciudadanía. Entonces que yo pueda decodificar un poco... Yo critico esta cosa de sujeto de derecho. Porque viene todo el mundo y me reproduce esa cosa del sujeto de derecho... ¿Qué es sujeto de derecho? ¿Qué estoy diciendo cuando digo sujeto de derecho? Los términos no son transparentes. Tienen significados diferentes. Entonces, qué estoy entendiendo yo, qué está entendiendo en todo caso el documento oficial cuando plantea al usuario de la política social como sujeto derecho, en qué medida esa política social está contribuyendo para que esa persona sea sujeto de derecho, se integre plenamente a la ciudadanía.” (UNAM E2)*

Podemos inferir de la lectura de este pasaje, una visión de la dimensión discursiva de la política social, donde la subjetividad la construye la semántica del documento y no la experiencia material del acceso a determinado recurso. Así la propuesta implica el análisis del documento oficial y en segundo término del profesional, pero no de la experiencia del usuario. En esa línea la docente explicita: *“qué cosas tengo que mirar como analista de la política social: Analizar las tres dimensiones, discurso, como se nombra al beneficiario, qué ideología está plasmada en esa política social, qué modelo de Estado. Economía, Política. (UNaM E2)*

Una mirada diferente es la supone incorporar al análisis de la política social la subjetividad, pero no circunscribiendo este proceso al carácter performativo de la

letra del documento oficial o del discurso del profesional, sino en tanto “sentido común” en términos gramscianos, toda vez que la política social es leída por la sociedad y legitimada por su carácter reconstitutivo o de justicia social, o denostada por “alimentar vagos”, o, en términos académicos “generar clientelismo”. Esta dimensión del análisis en términos de discursos sociales que circulan sobre la política social como herramienta distributiva no aparece en los testimonios transcritos. Por otra parte, otro elemento central de la construcción de subjetividad y que está fuertemente atado a esta legitimación o estigmatización de la política pública y sus usuarios, es la cuestión de la experiencia del sujeto que hace uso de esa política. Esto implica no acotar el análisis a la denominación que aparece en el documento (beneficiario, sujeto de derecho, usuario, población objetivo) sino abrirla en nuestro análisis e investigaciones, a la experiencia vital de esos sujetos. Preguntas relativas a cómo impactó esa transferencia de recursos de distinto tipo en su vida cotidiana, en sus trayectorias familiares, culturales, educativas, en sus consumos. En esta línea uno de los docentes diferencia los análisis de la política pública “desde arriba” que hacen foco en los elementos que ubicábamos en los testimonios anteriores, y un análisis “desde abajo” que intenta recuperar la mirada y experiencia de estos sujetos que estaban fuera de la agenda de la política pública y fueron ingresados a través de diversos dispositivos: *“Cuando uno en cambio lo ve desde abajo, desde los propios actores sociales, uno va deconstruyendo la toma de decisiones, va encontrando otras cuestiones. Me parece que es esto. Y que falta bastante producción y discusión y reconocimiento de este estado de cosas.” (UNLP E10)*

En las encuestas a estudiantes, por su parte, hubo reiteradas alusiones a la política pública y la política social. Hubo un punto del cuestionario donde este tema se observó con alta prevalencia: el que pedía vincular los conceptos sobre lo político con las prácticas preprofesionales. Así, se observó por parte de los estudiantes un esfuerzo por concatenar los tres conceptos de Estado, Poder y Política, por hilarlos, por encontrar un las relaciones que los vinculan entre sí y con la profesión. Una categoría central para organizar estas ideas fue la de política pública. En los testimonios de estudiantes de la UNLP se pudo leer: *“el estado es uno de quienes tiene más poder sobre los demás, controla y gestiona los recursos,*

creando políticas para ejecutar luego.”; “el estado es el principal empleador de los trabajadores sociales quienes implementan políticas públicas para dar respuestas a las demandas de la clase trabajadora, que en sus reivindicaciones genera que el poder del estado tiemble.”; “son profesionales contratados por el estado para administrar y gestionar políticas públicas que den respuesta a las demandas de la población y de esta manera legitimar el papel del Estado.”; “en el estado hay poder, las políticas mayormente surgen de órganos del estado.” Vemos que la orientación es a atribuir al Estado el poder de la creación de las políticas públicas, y a los profesionales la gestión, implementación o administración de las mismas. Una alusión de interés es la del estudiante que afirma que la clase trabajadora tiene el poder de hacer que el Estado tiemble, y que son sus reivindicaciones las que influyen en la construcción de agendas para la creación de las políticas.

Siguiendo con la UNC, un grupo importante de respuestas se centró en la categoría de políticas públicas en tanto espacio privilegiado de realización de las prácticas: *“A partir de políticas públicas por parte del estado se construyen relaciones sociales que contribuyen a la mayor o menor distribución del poder y la riqueza.”; “es el Estado a través de sus leyes y políticas que interviene en esta problemática.”; “pudimos adentrarnos en las políticas educativas, tanto nacionales como provinciales, como el Estado se ha hecho cargo a través de sus políticas.”; “De las políticas depende en gran medida como y donde podemos insertarnos.” Con mayor nivel de frecuencia aparecieron nociones como programas y proyectos, así como el término instituciones, órganos u organismos estatales. Al igual que en el conjunto de citas anteriores, estas percepciones hacen el foco en “el lugar” de la intervención: *“El Estado ejerce el poder de acción a través de instituciones públicas que reproducen desigualdades”; “porque es en una institución pública, del Estado, cuya lógica de funcionamiento es política (que reproduce la lógica de la política del Estado provincial) y configura diferentes lugares o formas de poder entre los distintos actores.”; “existe una relación ya que el órgano gubernamental encargado por ley de jóvenes en conflicto con la ley deviene del Estado a través de una política de niñez y adolescencia que está desarrollando donde convergen muchísimas cuestiones de poder”; “trabajo con adultos mayores desde un programa de provincia donde hay un estado provincial que permite la ejecución del programa, lineamientos e intereses políticos, personas que ponen el cuerpo y la cabeza para ejecutar el programa y disponibilidad de recursos para implementarlo.”; “en mi práctica el estado estuvo presente en sus 3 niveles a través de**

programas, proveedor de recursos, etc. El alcance de esos programas tiene que ver con una lucha de poder ante las desigualdades.”; “muchas de nuestras prácticas son en instituciones y organismos estatales o están atravesadas por sus decisiones, al ser el trabajador social una profesión que en un 60% se desarrolla en estos espacios y es el Estado quien enmarca muchas reglas del juego, que son herramientas del poder.”; “algunas eran instituciones que dependían del estado. Se veía una puja entre quienes tomaban decisiones, depende el grado de poder que tenía cada uno en la institución.”

En los estudiantes de la UNPSJB la relación Políticas Públicas- Trabajo Social se leyó de esta manera “se ve reflejado en las políticas públicas que lleva a delante el estado”; “el estado como un ente regulador de la sociedad y como el que tiene el poder absoluto que da respuestas a diferentes necesidades a través de las políticas públicas.”; “el estado porque realizamos las prácticas con la comunidad, en ella se dan configuraciones que atraviesan las planificación de distintas políticas públicas que se aplican en ese barrio. Al mismo tiempo se da una relación de poder en aceptarlos o no.”; “el estado es quien a través de las políticas públicas brinda respuestas a las problemáticas sociales que plantea la sociedad.”

Otra cuestión de peso en relación con las políticas públicas que emergió del análisis de las encuestas, remite nuevamente a la cuestión del carácter de aplicación del Trabajo Social. Hemos detectado esta mirada por trazas, es decir, que no es la propuesta explícita y primera que aparece en planes de estudio y programas, pero sí emerge de forma solapada en algunos términos, bibliografías y selección de ciertos contenidos en detrimento de otros, dando cuenta de que algunos discursos pasados aún tienen cierta vigencia.

En esta línea, en las encuestas a estudiantes, ubicamos algunos hallazgos vinculados a esta perspectiva. Así, una serie de testimonios hizo especial hincapié en la dimensión instrumental, planteando a la profesión como instancia de aplicación u operacionalización de aquello que el Estado define. No podemos afirmar que las dimensiones de la teorización, la argumentación, o la creación de estrategias no sean parte de las preocupaciones de los estudiantes, pero sí hemos visualizado que ninguno de los testimonios basó su argumentación respecto de la relación del Trabajo Social con el Estado a partir de estos aspectos. La mirada predominante fue la de plantear una línea de causalidades donde el Estado inicia definiendo, y el Trabajo Social concluye implementando. Si bien sabemos que la

profesión ejerce su intervención en el campo de las políticas públicas que son por definición una herramienta que concibe el Estado, creemos que no es ésta la única relación que podría entablarse entre Estado y Trabajo Social. Transcribimos dichos de los estudiantes que fueron en esta línea de pensar el Trabajo Social predominantemente en su rol de implementador: *“generalmente en base a esta es que se instrumenta u operacionaliza la intervención profesional”*; *“toda práctica tiene relación con estos temas porque en sí el trabajo social trabaja implementando y en articulación con las mismas.”* *“el trabajo social depende del estado en el cual el poder forma parte ya que debemos responder a otros superiores.”*; *“todas las instituciones son dependientes estatales por lo que existe un poder que los representa y a las cuales se descargan políticas diversas.”* En la siguiente cita se observa la noción de política pública como herramienta para la profesión. Es decir, que la relación se invierte: ya no es el Trabajo Social una herramienta del Estado para implementar políticas, sino la política una herramienta del Trabajo Social. Y las herramientas son por definición medios y no fines, es decir que hay en esta frase una idea de que el Trabajo Social no se agota en la implementación sino que existe un fin otro (el que de todos modos no se explicita): *“el estado implementa las políticas las cuales son las herramientas básicas para el trabajo social”*. La siguiente cita también incorpora un elemento diferente: la sociedad y sus demandas: *“el estado se encuentra en relación con las políticas públicas porque a partir de su implementación se mejora la satisfacción de las demandas sociales.”*

¿A qué nos referimos con la problematización de la noción de *aplicación* en relación con las políticas sociales y con el Trabajo Social? En principio, sabemos que el término aplicación remite a distintas acepciones. En su forma adjetivada se utiliza para caracterizar la capacidad de realizar una tarea con esmero, con cuidado, con cierta disciplina. En su forma verbalizada, aplicar es poner en acto, utilizar un medio o hacer uso de un objeto que ya tiene protocolizado sus mecanismos, es decir que es una tarea del orden de lo mecánico y no necesita ser re-creada o re-flexionada. Por último en su versión sustantivada, y desde el campo informático, una aplicación es una suerte de programa que permite ejecutar una función determinada. La aplicación está concebida para realizar siempre la misma acción en el mismo campo. Cuando en Trabajo Social hablamos de aplicar, nos

referimos con frecuencia o bien a las técnicas o métodos que configuran nuestro acervo de herramientas, o bien a las políticas públicas o sociales en las que, o con las que trabajamos. Para poner en perspectiva esta idea de aplicación creemos necesario explicitar que el carácter interventor del Trabajo Social no es un tema de discusión. Nadie podría negarlo. Sin embargo, los sentidos que se le da a esta peculiaridad de una disciplina de las ciencias sociales, que es también una profesión que se desarrolla interviniendo en el campo de las relaciones sociales, son bien diferentes. Si mapeáramos los diversos posicionamientos sobre este tema, veríamos en un extremo esta noción de aplicación, donde el Trabajo Social tiene un carácter de técnica, cuyo saber- hacer se acota a la aplicación eficiente y eficaz de instrumentos para dar cumplimiento a proyectos y objetivos que se elaboran por fuera de su campo de decisiones. Frente a este reduccionismo empirista instrumentalista, tendríamos en el otro extremo, uno teoricista, donde la intervención en lo social sería un medio *non sancto* para alcanzar cierta experiencia empírica cuyo verdadero valor sería solo en tanto insumo para abrir el campo a una investigación que brindara nuevos conocimientos teóricos con validez científica. Entendemos que la intervención en lo social no es ni un mal menor ni una tarea mecánica de aplicación de estrategias heterónomas, sino un proceso donde teoría y práctica se implican. Incluso, sin desconocer el valor sustantivo y prioritario de la intervención en lo social y en las manifestaciones de la cuestión social, recordamos aquí, que la intervención en el marco de la formación de cuadros (docencia) y en la producción de conocimientos (investigación) son los otros dos campos que al decir de Aquin (2005) configuran el universo de nuestra intervención, elementos estos que fueron reconocidos como incumbencias profesionales por nuestra Ley Federal de Trabajo Social²⁴⁷. Así, nuestra preocupación radica en que es necesario reconocer y nunca negar el estatuto interventor de nuestra profesión. Pero sí es necesario problematizar los enfoques tecnicistas, que se agotan en la “aplicación” de políticas sociales o directrices institucionales. Entendemos que este concepto, lejos de hacer justicia a nuestras incumbencias y a la potencialidad de nuestras intervenciones, las empobrece, tiñendo, con los alcances de sus definiciones (la aplicación como

²⁴⁷ Hemos dado cuenta de estas cuestiones en el capítulo III.

ejercicio disciplinado y ordenado, la aplicación como mecanismo protocolizado, la aplicación como accionar idéntico a sí mismo en todos los casos) a nuestra profesión de un sesgo empirista.

Así, retomando el eje de nuestra preocupación, que es qué se enseña sobre Estado, Poder y Política, entendemos que una formación integral en el marco de las políticas sociales, implicaría reconocer que los procesos de intervención son complejos e implican la puesta en juego de dispositivos que nos exceden, pero que nunca se deberían activar de forma mecánica. Esto supondría preparar a los estudiantes de Trabajo Social no sólo para la aplicación de las políticas públicas, sino para su análisis, su evaluación, y más aún, para su formulación, lo que implicaría también incorporar formación sobre investigación y evaluación de políticas públicas (que es un campo con sus propias particularidades). Por otra parte, queremos explicitar que la crítica a la noción de aplicación nada tiene que ver con la crítica a la función asistencial. Es decir, entendemos que un modelo de protección social ampliado, en el marco de entender la asistencia como derecho inalienable, que tienda a prestaciones directas y universales, es un horizonte deseable y al que debemos tender si queremos apostar a reducir de manera sustantiva los índices alarmantes de desigualdad. Lo que criticamos entonces no es la intervención en el campo asistencial, que entendemos que debería *aplicarse* en la medida de lo posible sin mediaciones profesionales, universalizando las prestaciones para un acceso directo en los casos que corresponda. Lo que queremos explicitar es una mirada crítica a los procesos complejos en los que nos desenvolvemos que implican una gestión donde se entrecruzan desigualdades y diversidades que no pueden ser ni comprendidas ni abordadas desde una práctica protocolizada o aplicacionista. De esta manera entendemos que la formación debería fomentar las capacidades de deconstruir los sentidos que las políticas sociales instauran, en términos de hegemonía y construcción de discursos sociales sobre la pobreza (es decir, los discursos que construyen a modo de sentido común, en el propio colectivo profesional, en los estudiantes, en los docentes, en la sociedad, y no necesaria ni prioritariamente en los sujetos beneficiarios de las políticas). Casos paradigmáticos como la AUH, y los recientes decires de

funcionarios públicos²⁴⁸ que con sus dichos refrendan la opinión pública de que las “chicas se embarazan para cobrar un plan” muestran hasta qué punto el tema de la política pública no es sólo un problema de gestión eficaz, sino también un tema de análisis discursivo de la política. A la par de propender a esta dimensión reflexiva creemos que es importante habilitar en los estudiantes las posibilidades de incorporar al ejercicio profesional no la mera aplicación de algo instituido, sino la implementación creativa, que asuma las diferencias de los territorios y sujetos, así como la crítica de aquello que el nivel central de planificación obvió o no pudo ver, en definitiva, la intervención fundada en parámetros éticos y epistemológicos que puedan hacer una diferencia en términos de transformación social. Estas propuestas no implican en absoluto pararse desde una mirada refractaria hacia el Estado, presuponiendo que toda política que el mismo quiera implementar tenderá de forma directa o indirecta a perjudicar a las clases subalternas. Nuestro posicionamiento es de una mirada dinámica del Estado, en la que por ejemplo reconocemos como conquistas de derechos de los sectores populares una serie de políticas públicas y sociales del ciclo de gobierno kirchnerista (Meschini, 2015) ubicando como aquellas más significativas, en términos de modificación de la estructura social, las de orientación universalista y que no presuponían la mediación de profesionales. La idea entonces no es otorgar al trabajador social un estatuto sobrenatural, como aquel que, al hacer pasar por su mano una política que tiende al control social, la trasmuta en un canal de lucha contra el sistema. La idea aquí es formar futuros profesionales que puedan realizar una crítica en el sentido frankfurtiano del término, observando los contenidos de las políticas sociales en el marco de los diferentes modelos de Estado, desde su lugar particular como es el de un cientista social que puede combinar una inserción privilegiada en territorio, unos saberes multidisciplinares, un vínculo peculiar con los sectores subalternos y un poder delegado por el Estado a través de una matrícula habilitante. Las

²⁴⁸ Nos referimos a los dichos del Diputado Juan Dindart, de la Alianza Cambiemos, Presidente de la comisión de familia de la Cámara de Diputados, quien afirmó que las mujeres que reciben la AUH buscan tener otro hijo para cobrar más dinero. El hecho fue documentado por todos los medios de comunicación masiva. Al respecto se puede leer la nota del Diario La Nación de fecha 28 de junio de 2016: <http://www.lanacion.com.ar/1913504-para-un-diputado-de-cambiemos-las-mujeres-que-reciben-la-asignacion-universal-buscan-tener-otro-hijo-para-tener-mas-de-dinero>

políticas públicas son la punta de un *iceberg*, la expresión de un modelo político económico social y cultural determinado. Para comprenderlas y abordar su implementación no basta saber de su operatoria, sino contar con herramientas para desandar la configuración del *iceberg* político que las sostiene. Y ese *iceberg* no es siempre idéntico a sí mismo. No contamos (o no deberíamos contar) con un catecismo que nos diga de antemano que toda política tenderá al control o a la emancipación, restándonos la tarea de pensar. A su vez, las diversas políticas públicas son procesos sociales que se cruzan con otros procesos que también son de nuestra competencia. Procesos familiares, vinculares, barriales, grupales, que se apropian o rechazan los insumos y prácticas que estas políticas promueven. Y en esa dialéctica intervenimos, y sobre esa dialéctica debemos poder realizar mediaciones comprensivas e interventivas.

Creemos que en algunas de las propuestas formativas analizadas aparecen algunos de estos elementos, pero que la mirada más extendida es o bien la de la formación para la operatoria de la implementación de la política social, o bien la de un relato que da por sentado antes de comenzar la tarea, el resultado de todo análisis: la política es control. Esta mirada de todas formas no se contrapone en todos los casos con la tecnicista, suele de hecho generar cruces en la enseñanza y en el aprendizaje.

2. Lecturas de la política: entre el continuismo neoliberal y el giro a la izquierda en la región.

El inicio del siglo XXI es significado por una porción no menor de la academia y de la sociedad toda como un cambio de rumbo en materia política. Ya hemos comentado la posición de autores como García Linera. Podemos sumar también aquí la caracterización que realiza Dussel, quien afirma que:

“Ante la reciente experiencia latinoamericana de una cierta “Primavera política” que se viene dando desde el nacimiento de muchos movimientos sociales (...) reunidos en el Foro Social Mundial de Porto Alegre, y desde la inesperada elección de Néstor Kirchner, de Pepe Mujica, de Correa, de Luis Inacio “Lula”, de Hugo Chávez, de Evo Morales, y de la perenne y proverbial figura del “abuelo” Fidel Castro (...) entre los que no hay que

olvidar la figura simbólica del Sub Marcos, entre tantos otros signos de esperanza, debemos comenzar a crear una nueva teoría, una interpretación coherente con la profunda transformación que nuestros pueblos están viviendo.” (Dussel, 2012: 13-14)

Sin embargo, esta visión del filósofo argentino no es la única. Diversos posicionamientos, más o menos críticos, se fueron gestando en la academia a la hora de caracterizar este giro político en la región.

En esa línea, un punto importante (y no previsto) en el análisis del trabajo de campo, fue la lectura que algunos docentes enunciaron respecto de la coyuntura política²⁴⁹. La importancia de las opiniones sobre estos temas de actualidad política se observa en tanto pudimos detectar una correlación muy marcada de las mismas con sus definiciones en términos conceptuales. Es decir, que el corpus bibliográfico y la selección de contenidos expresaban una base argumentativa conceptual de las opiniones que en términos de contingencias políticas brindaron. Encontramos posiciones muy diversas. Una de ellas fue la de valoración y rescate del proceso político en curso en términos de recuperación de derechos: *“como la historia marca y nos marca, entiendo que lo estamos haciendo en el marco de una década ganada, en el marco de treinta años de democracia interrumpida en nuestro país.”* (UNaM E3)

Otras posiciones marcaron un abierto disenso respecto del kirchnerismo, observando una continuidad en los lineamientos de la política social con el neoliberalismo imperante en la década del noventa. En el testimonio que sigue se registran trazas de la semántica del enfoque histórico-crítico como la crítica a la territorialidad, a la vez que se observan planteos como los trabajados por Svampa en torno a la cuestión medioambiental y la crítica al modelo extractivista, así como referencias a algunas posiciones liberales, como la crítica al uso de los fondos de la ANSES para programas sociales, o la alusión al concepto de dádiva: *“Hay una continuidad en tanto hay lineamientos de la política que continúan absolutamente vigentes, el tema de la focalización, el tema de la descentralidad que ahora se llama territorialidad (...) cuando empezás a mirar los manuales operativos ves como una forma de focalización geográfica la territorialidad. Yo particularmente veo la*

²⁴⁹ Recordemos que el trabajo de campo se realizó entre 2013 y 2015, en el marco del ciclo de gobierno kirchnerista.

continuidad [con los noventa] en el sentido en que sigue siendo una política de promoción y de asistencia más bien ...yo la ubicaría la política social en ese esquema y no tanto en el esquema de protección basado en los derechos humanos.” (UNaM E2)

Aparece dentro de las miradas críticas al gobierno y al modelo de política social, la alusión al carácter capitalista del modelo y sus límites intrínsecos, pero también la cuestión del clientelismo: *“En general yo pienso, más allá de que haya un sentido de justicia, por ejemplo en el plan de asignación universal, un sentido de justicia y de asistencia real a quien no tiene ningún tipo de derecho, y que es bueno, siempre desde la lógica del poder, siempre se termina tergiversando, y es más allá de cualquier partido político. A la hora de mantener el poder se termina utilizando una cuestión que tendría que ser temporal, en el sentido de que la gente tendría que tener trabajo, y no hay; todas estas políticas terminan siendo utilizadas después de una manera clientelar, por más viso progresista que se pueda dar. (UNCa E13)*

Este tipo de análisis que entre otras cuestiones ponen el foco en el clientelismo fueron compartidos por otros entrevistados. Así la siguiente cita marca: *“una concepción crítica respecto del actual funcionamiento del sistema democrático. Debe existir una reforma estructural del mismo. No podemos hablar de desfavorecidos. Hay que hablar de explotados y captados por el clientelismo. Estos días hablé con un peón de mi campo que se dirigía a una unidad básica en la que le iban a entregar unos vales por x cantidad de kilos de carne..... ¿Un sistema o modelo político ideal? Puede ser Suecia o Finlandia. Sí, es cierto, es capitalismo, pero un capitalismo social. Y cobran más impuestos... Acá también cobran impuestos, pero se los roban. Las condiciones de la política pública acá serían distintas si se parecieran más a Suecia o Finlandia donde hay más educación y más impuestos a las corporaciones (...) El neoliberalismo sigue presente hoy en nuestra sociedad. “ayudar al estudiante a ubicarse en el campo del poder y juzgar las políticas sociales.”(UNPSJB E15)*

Esta concepción del clientelismo es puesta en duda en otra de las entrevistas: *“Cuando analizo toda la producción que ha habido con respecto a por qué las organizaciones sociales se acercaron al Estado, como muchas de las políticas pasaron a ser territoriales y las organizaciones pasaron a ser un actor de relevancia para la efectivización de ciertas políticas en los sectores populares, la lectura, que es bien desde arriba, le decimos nosotros, los que estamos de un lado analizado, en esa lectura desde arriba, solo se ve cooptación.... Que es muy curioso porque es como hablar de clientelismo, es poner en un lugar muy pasivo y bastante denostado ciertas experiencias*

organizativas de los sectores populares y no hay otra lectura posible” (UNLP E10)

Otras miradas se sustentaron en posturas mixtas, que contextualizan los límites del gobierno en un contexto internacional fuertemente determinante. Así, un entrevistado, a través de un proceso de historización que partía de asumir la crisis no resuelta de los setenta, y la restructuración del capitalismo en los tres grandes procesos (transnacionalización de la producción, desterritorialización y regionalización, y el aspecto sociocultural, con la perspectiva posmoderna), observaba hasta qué medida estos procesos transnacionales de concentración del capital determinan las realidades nacionales y la posibilidad de gestar proyectos distintos. Recupera los debates de la globalización, ubicándola como un primer momento de borramiento de la política y de consenso absoluto en torno al mandato del capital, observando cómo a mediados de los noventa emerge en Latinoamérica un proceso de ciertas resistencias al modelo de concentración financiera. Así presenta una mirada crítica a la coyuntura política, pero haciendo foco en los determinantes internacionales más que en las definiciones nacionales. La resistencia aparece como el modelo posible frente a estos embates del capital:

“Lo que vemos es que por ejemplo, o es lo que discuto yo.... en la cátedra tenemos divergencias, pero lo que pensamos es que hubo una reestructuración en el capitalismo, (...) Hay un proceso inédito de concentración en el sector financiero internacional. Esto deviene de la crisis de los setenta. Cuando identificamos estos núcleos de poder, sector financiero, las doscientas megacorporaciones, esto define una nueva concepción e implementación de la dominación política internacional. El Estado Nación del siglo XX desde los ochenta tiene una mayor condicionalidad de estas políticas por influencia de los organismos internacionales y grandes grupos económicos. En ese marco, la globalización fue un primer momento casi automático de implementación, donde los ministros de economía no tenían casi razón de ser, eran todas recetas de los centros económicos. Pero vemos que hay un proceso de resistencia fundamentalmente en América Latina, en 1994 en México, en el Foro Social Mundial... emergencias de contradicciones. Y todo lo que es los gobiernos de Chávez, Evo... Ahí discutimos cómo es posible con determinados cambios institucionales, por lo menos resistir estos procesos que son estructurales., es muy desigual en términos de poder, la posibilidad en este escenario con la influencia de los gobiernos de países centrales es muy marcante el peso para lograr procesos de autonomía más regionales, se resiste, pero...” (UNLa, E9)

Frente a esta conceptualización de un contexto que determina, y un(os) proyecto(s) que resisten, encontramos en el testimonio que a continuación transcribimos, una visión de recupero de los gobiernos progresistas latinoamericanos, donde lo político hace algo más que resistir: *“Volvimos a recuperar categorías como pueblo... Hemos recuperado categorías maravillosas, los símbolos, empresas que había sido vendidas por este discurso neoliberal. Creo que hay un cambio muy importante. Entonces cuando yo escucho, cierta izquierda, por ahí una Maristella Svampa que dice que es todo lo mismo... no no, pará, no seas peronista, podés no serlo, pero no podés como intelectual desconocer hechos objetivos de la realidad. Como la recuperación de derechos, la ampliación de derechos, la recuperación de empresas, la recuperación de dignidad, como argentinos, recuperamos el sentimiento nacional y popular. Esto de pueblo, empezó a aflorar, en el pueblo porque el pueblo siempre fue peronista. Aquellos que no entienden por ahí estos movimientos populares lo critican desde el desconocimiento o desde el prejuicio. Mi respuesta es que hubo cambios significativos desde el 2003 en adelante. Creo que ahora hay una disputa muy fuerte por regresar a la segunda década infame como dice Estela Grassi, y quienes sostenemos este proyecto porque no queremos volver a un pasado nefasto, y si bien falta mucho creo que la tendencia y la proyección es lo que buscamos quienes creemos en un nación grande y una pueblo feliz. Yo desde la cátedra lo hago mostrando esto, los hechos y los acontecimientos históricos políticos sociales, a través de las políticas sociales, los derechos, las conquistas, no a través de la retórica.”* (UNaM, E4)

Respecto de los discursos de los docentes en torno a lo político, un párrafo aparte merecen las reflexiones en torno al lugar de los estudiantes militantes en el aula. Encontramos en este tema dos visiones. Por un lado una mirada que significa la adhesión a un espacio político (en este caso el kirchnerismo) como ideologización que va en detrimento de las lecturas críticas: *“Hay de todo, viste... la mayoría lee poco, donde hay poca lectura hay mucho discurso ideológico en el aula. (...) el perfil del alumno que llega a las aulas fue cambiando. Yo tenía en el 2003 un perfil de alumno mucho más motivado en la discusión, con posibilidades de realizar lecturas que hoy no lo tengo. Siento que esto hizo que nosotros niveláramos para abajo, con un impacto importante en la calidad educativa.”* (UNaM E2)

Frente a la percepción que nos generaron estas reflexiones, de una vinculación de la aparición de un discurso ideologizado de cooptación y el ascenso del kirchnerismo al poder (repárese en el hecho que indica cómo momento disruptivo

el año 2003), repreguntamos en ese sentido, ante lo cual la entrevistada pudo explayarse en su posicionamiento crítico respecto de este gobierno²⁵⁰ y la respuesta que su posicionamiento generaba en el aula: *“Sé que esta posición genera reacciones, que incluso con mis propios estudiantes me dicen: no profesora, ¡hoy no es lo mismo! ¿Pero desde dónde miramos que no es lo mismo? (...) y a la gente le cuesta, le cuesta ver que el kirchnerismo es partidario del modelo extractivo exportador, asumir eso y querer verlo con los estudiantes cuando hay una ideologización muy fuerte a favor del kirchnerismo, es difícil introducir el debate. Porque yo digo ¿desde dónde miramos...? porque... está bien, reconozco, y es fundamental que se incorpore a los jubilados, que era terrible, que había gente que no tenía cómo vivir, había un problema con los ingresos de la gente ¿Pero qué estamos haciendo con la caja para los jubilados del futuro? Pero digo ¿en qué medida esto no es una dádiva? (...) A mí me gusta poner en duda que esto es algo distinto.” (UNaM E2)*

Podemos inferir del análisis de estos dichos una mirada del “estudiante” como cooptado por una ideología que le impide ver una realidad.

Por otra parte, encontramos la lectura de otro docente, que habiendo reparado también en la participación diferenciada del estudiante militante respecto de los otros cuando de análisis de la realidad política se trata, puso el foco en una percepción a la que ha arribado: la del acotado manejo del acervo conceptual del marxismo en los estudiantes militantes de agrupaciones asociadas a esta corriente, y el análisis que hace de esta situación: *“En realidad los que más adscriben a esas visiones son los estudiantes politizados, los que pertenecen a agrupaciones, está más estructurado el discurso y hay más identificación en los estudiantes que pertenecen a agrupaciones definitivamente marxista con un posicionamiento dentro de la facultad claro, adscribiendo a cátedras de Trabajo Social de acá, de impronta marxista ortodoxa diría yo, porque .. Y una lectura muy... donde no hay un Marx vivo, incluso muchos de estos chicos que adscriben a este planteo desconocen categorías básicas del pensamiento marxista. Me ha tocado en exámenes, lo he visto en las clases (...) Es como una adscripción al marxismo bien peculiar. No porque sea una interpretación específica, sino porque no se nota que sea de una valoración y un sopesar distintos enfoques, teorías y paradigmas y a partir de sopesar hay una elección. Sino más... pareciera que es un resultado de pertenecer a la agrupación. Más como resultado de una socialización en*

²⁵⁰ Recordemos que el trabajo de campo se realizó desde fines de 2013 hasta fines de 2015, período comprendido dentro del denominado ciclo de gobierno kirchnerista.

otro espacio. De hecho cuando logramos discutir algunas cosas empiezan a reconocer algunas limitaciones en la interpretación pura y exclusivamente marxista. Lo que pasa es que los chicos acá... y esa es la discusión, a veces con algunos de ellos,... es que todo lo que no es interpretación marxista es mera ideología, es burgués, es conservador. Priman interpretaciones muy dogmáticas de los autores... te limpian de un plumazo a Durkheim diciéndote que es positivista, y se lo deglutieron, lo cepillaron con una sola categoría (...) Creo que la adscripción de los pibes a las corrientes teóricas dentro de las ciencias sociales y a determinada manera de entender el Trabajo Social deviene más de la socialización dentro de la agrupación que... Y ahí sabrás vos... no es racional muchas veces ese proceso, sino una construcción mucho más personal.” (UNLP E11)

Así en estos testimonios, pudimos leer la mirada diferenciada de algunos docentes respecto de cómo se significaba el 2003 en tanto inicio de la ideologización y la instauración de un modelo de políticas sociales de continuidad neoliberal, o bien como bisagra, comienzo de un período auspicioso. Estas apreciaciones se vincularon con las orientaciones teóricas seleccionadas para el dictado de las asignaturas.

3. Puentes entre la Teoría Política y el Trabajo Social

Hemos abierto en el capítulo II (en el que relevamos las genealogías disciplinares de los dispositivos académicos que abordan lo político) un interrogante sobre el estatuto de la relación entre la Teoría Política y el Trabajo Social. En ese momento explicitamos unas hipótesis interpretativas en términos históricos, así como exploramos la hipótesis de Borón relativa al “olvido de los clásicos”. Recuperaremos ese interrogante, ahora enriquecido a la luz de los hallazgos documentados a lo largo de esta tesis.

Echar mano a la metáfora del puente, implica pensar que la Teoría Política y el Trabajo Social son dos continentes separados e inconmensurables. Lo cierto es que creemos que en algún punto, en términos de Historia de las Ideas esto es así, habida cuenta de la particular genealogía del Trabajo Social como práctica subalternizada de prestación de servicios desde un rol para-profesional, dirigido en gran medida en nuestro país, por los mandatos del Higienismo, en una primera fase, de la política desarrollista de inspiración burocrático-autoritaria en la década del sesenta y setenta, y con una clara influencia del gerenciamiento social en los

noventa. En este marco, pensar al Trabajo Social como usina de construcción de saberes y reflexiones sobre lo político en sus diversas dimensiones parece una pretensión un tanto escindida de los datos de la historia. Sin embargo es dable remarcar que a partir de las contradicciones propias de esta profesión, cuyas prácticas de ninguna manera han sido lineales, hubo experiencias diferentes que nada tuvieron que ver con el disciplinamiento social, y que se des-encasillaron del lugar del tecnicismo mecanicista para aportar ideas y experiencias al debate sobre lo político. Estos aportes no suprimen sin embargo el hecho de que la Teoría Política como conjunto de sistemas de ideas, generados en base a un método determinado, sobre lo social, sus conflictos y su ordenamiento, tiene una relación de exterioridad con el Trabajo Social²⁵¹.

Cabe recordar que el ingreso de lo político como contenido a enseñar en los planes de estudios es relativamente reciente. Podemos decir que un conjunto disímil de teorías gestadas al calor de distintas latitudes, momentos históricos y disciplinas, significaron lo político, en términos de procesos de construcción de sociedad, de litigio, de disciplinamiento, de emancipación y de orden. Si observamos el diferente impacto que estos distintos enfoques han tenido en los *currícula* analizados, podemos observar que, tal como enunciamos de forma más detallada en el desarrollo de este capítulo, la mayor afluencia de textos y conceptos proviene de la Teoría Social, a partir de la cita a los padres de la sociología, pero también de la Teoría Social contemporánea, en autores como Foucault y Bourdieu en primer término, así como otras referencias de los enfoques reflexivos, de los teóricos de la globalización, y de las perspectivas de construcción de ciudadanía entre otros. La Teoría Política Clásica no hizo huella en absoluto en la formación, mientras que la Teoría Política Moderna y el contractualismo sí aparece pero de forma muy reducida. Mientras que la sociología contemporánea, sobre todo en lo que hemos denominado como discursos de fin de siglo XX, tuvo una fuerte presencia en los programas

²⁵¹ Podemos decir para clarificar que los “discursos sobre lo político” en término de “saberes documentados” atraviesan a todas las disciplinas que abordan el estudio de lo social y lo humano. Pero la Teoría Política en cuanto tal tiene una especificidad que, sin ser disciplinar (no se subsume a la ciencia política, que es en términos de históricos muy posterior, ni es subsumido por ella, en tanto la filosofía y otras disciplinas también aportan a la teoría política) es un campo de saber con sus reglas y peculiaridades.

estudiados, la filosofía política contemporánea prácticamente no cuenta con referencias. En este marco ¿cuáles son los puentes que en la formación se proponen para un diálogo, un cruce, o hasta eventualmente, una imbricación que permita pensar un Trabajo Social inserto en la agenda de las ciencias sociales contemporáneas, constructor de saberes, análisis y reflexiones que aporten conceptualmente al debate político? Recordemos que sólo en seis de las veinte asignaturas se nombró de forma explícita al Trabajo Social en los objetivos de la materia, y sólo en ocho de las veinte apareció el Trabajo Social de forma explícita en la denominación de alguna de las unidades temáticas del programa.

Por su parte, del análisis de las entrevistas pudimos rescatar lo que sintetizamos como tres miradas sobre lo político en los docentes, construidas a partir de los aportes de distintas disciplinas, pero sobre todo, remitibles a los distintos enfoques epistemológicos relevados. Estas fueron: lo político como epifenómeno de un sistema económico, lo político como fundante de lo social y lo político en su dimensión de intervención directa vía política pública. Las alusiones al Trabajo Social fueron de mayor intensidad en el primero y en tercero de estos grupos. La dimensión agonística, a la que remite la segunda de estas miradas se fundamentó principalmente en autores de la filosofía política posestructuralista.

En términos generales, mapeando los distintos conceptos sobre lo político que recabamos en el análisis documental y de las entrevistas, podemos a su vez detectar tres grandes grupos de conceptos vinculados al tema de la política, para los cuales se propusieron tres tipos de puentes con nuestra profesión.

Un primer grupo es el de los contenidos asociados a lo político-histórico, en ese caso los puentes propuestos son los de la *contextualización*. Conocer la historia política nos permite “poner en contexto” la práctica social.

Otro grupo es el de los contenidos asociados a los elementos de la política, particularmente a la política social. En ese caso la propuesta más extendida (aunque no la única) es la de la *aplicación*.

Por último los contenidos asociados a las teorías sobre lo político y sus cruces - sobre todo en términos de una economía política y una sociología política- se presentan como teorías que se unen a nuestra profesión en tanto *insumo para la comprensión*.

En todos los casos el puente tiene una sola dirección. De las teorías sobre lo político al Trabajo Social. Nunca a la inversa. Parte de nuestra tesis se sustenta en la convicción de que *este puente debería convertirse en una autopista*, donde nuestras prácticas de investigación construyan saberes otros sobre lo político para aportar a la agenda pública y la de las ciencias sociales. No desde un posicionamiento corporativista, sino caminando a la par de sujetos que desde otras experiencias (académicas, sociales, políticas, culturales) puedan desacralizar el análisis de nuestros problemas comunes, secularizarlos, para crear con solvencia teórica pero también con utilidad social, propuestas de transformación. Es cierto que no se le puede exigir a la formación (que es una instancia entre otras cuestiones de difusión de saberes contruidos con antelación) que haga un trabajo que aun la investigación no ha hecho. Pero sí podemos decir que si no enseñamos a construir análisis sistemáticos sobre lo político, la cadena que nos subalterniza, dejándonos siempre como un territorio donde la ideas arriban pero nunca se crean, no va a cortarse nunca. Enseñar a realizar análisis políticos, reflexiones fundadas sobre el Estado o el Poder, no implica ni repetir el mismo dogma conceptual frente a cualquier situación política, como tampoco des-entenderse de lo macro porque nuestro trabajo es “en los intersticios”. Implica aprender muchas cuestiones, para las cuales ciertos discursos como los de la crítica a Modernidad que tanto el posestructuralismo, como los posmarxismos gramscianos, como el giro descolonial, tienen mucho para aportar. En esta línea las alusiones a las perspectivas descoloniales tuvieron baja frecuencia en los programas, y algún nivel de visibilización mayor en las entrevistas.

Volviendo entonces al análisis de los programas, podemos decir que las mediaciones entre saberes extra-disciplinares e intra-disciplinares no necesariamente fueron abordadas de forma directa en todas las asignaturas. Sí encontramos en una de las entrevistas la alusión al concepto del Trabajo Social como transdisciplina asociado a los debates del giro descolonial. Pero la perspectiva mayoritaria fue la de no problematizar al menos de forma explícita estos debates. Esta situación nos remite a una polémica que nos excede, respecto de la pertinencia o no de incluir saberes de otras disciplinas en la formación. Ya hemos dado nuestra visión que aboga por una formación pluridisciplinar, que

implica impensar las ciencias sociales (Wallertstein, 1999) e in-disciplinarlas (Palermo, 2015), habida cuenta que nuestra profesión necesita de una nutrida caja de herramientas para la comprensión de la cuestión social. La división racial, sexual, geopolítica de clase e intelectual del trabajo de la Modernidad Colonial, dejó al Trabajo Social nuestroamericano en una posición subalternizada en todos y cada uno de esas instancias de la diferencia colonial. Construir saberes sobre lo político que sean emancipadores es una tarea de los pueblos y de las academias que se sientan interpeladas por ellos. No hay aquí lugar para distinciones que, arrogándose pretensiones de objetividad de los posicionamientos más rancios de la epistemología tradicional, definan como “objeto” de una determinada disciplina el estudio de político, deslegitimando de cuajo los aportes que otras profesiones podamos hacer a la crítica de lo político y el Estado desde prácticas y perspectivas diferenciadas. La hipótesis de Borón, del “olvido de los clásicos” abona a esta idea, de que las grandes teorías políticas previas a la ilustración, supieron construir abordajes no parcializados, impronta ésta que la segunda Modernidad y el capitalismo de la segunda revolución industrial supieron destruir con la división del trabajo y la tendencia a la especialización. Creemos que al menos parte de estas lecturas, las que remiten a pensar lo político como eje transversal de los debates de todas las disciplinas sociales, es sostenido también como posicionamiento mayoritario de docentes y estudiantes. Veremos en el capítulo subsiguiente que varios estudiantes participan de la idea de que el Estado y la política “se enseñan en todas las materias”. Sin embargo esta idea es problemática, ya que en ocasiones lo omnipresente se invisibiliza, en tanto se da por sabido y por tanto no se registra la necesidad de problematizarlo.

4. Cruces epistemológicos sobre lo político: ¿Una formación polifónica²⁵²?

Hemos aportado evidencia relativa al análisis de los programas y a las entrevistas a los docentes, que afirma que hay una gran diversidad de autores, contenidos y

²⁵² En repetidas presentaciones en Jornadas y Congresos, la autora ha tomado una postura crítica relativa a su posición en torno a este término. De esta forma, la influencia benjaminiana y deleuziana la ha hecho seleccionar categorías como “puentes”, “rastros”, “puntos de fuga”. La noción de polifonía podría remitir a una idea de totalidad, una sumatoria de todas las voces (que claramente se remitió a la influencia habermasiana en el período anterior de la autora) la cual Matus en este momento quiere cuestionar.

enfoques en las propuestas. Y si bien algunos de estos elementos tuvo mayores niveles de frecuencia de aparición que otros, ninguno puede arrogarse una hegemonía absoluta. Así esta diversidad puede ser comprendida de distinta manera. Antes de avanzar en las hipótesis interpretativas en torno a esta diversidad de autores, queremos incorporar los datos que nos arrojará el trabajo de campo en torno a las referencias a autores por parte de los estudiantes. Así, en el cuestionario que les hiciéramos, hubo una pregunta específica que solicitaba consignar textos y autores vinculados al Estado, el Poder y la Política. Reservamos los datos contruidos a partir de la tabulación de esa pregunta para este capítulo final, en tanto recoge los temas y enfoques abordados en los distintos capítulos. Consultamos a los estudiantes si habían leído algún texto vinculado a estos temas. En caso de que sus respuestas fueran positivas, se les pedía que especificaran: tipo de texto, si lo habían leído para alguna asignatura, y si recordaban los autores. Fue esta la única respuesta donde el 100% de los encuestados respondió de forma afirmativa, no habiendo omisiones ni respuestas inválidas. Respecto del tipo de texto leído (libro, apunte de cátedra, artículo de revista, documento de internet, otros) pudimos observar que el tipo de texto que tuvo frecuencia más elevada fue el “apunte de cátedra”, constituyendo un 90% el total de encuestados que seleccionó esta opción. A continuación presentaremos los datos relativos a los autores leídos, desagregados por carrera, ya que es interesante visualizar las diferencias que pudieron registrarse entre unas y otras.

En la UNaM, en relación con las asignaturas en las que leyeron los textos, de los quince encuestados, diez pudieron reconocerlas, y cinco no las especificaron. Los estudiantes reconocen trece asignaturas de su carrera en las que circulan textos vinculados a estas categorías (algo menos de la mitad siendo treinta y uno la totalidad de materias del plan de estudios). Nuevamente la asignatura Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado es la más nombrada por los estudiantes. En cuanto los autores de los textos leídos sobre Estado, Poder y Política, observamos que sólo tres de los quince estudiantes no pudieron precisar autores. Es decir que la gran mayoría tenía en mente el nombre de los autores que recordaba en relación a la temática. Este es un número muy elevado si lo comparamos con el de algunas de las otras unidades académicas relevadas, tal

como podrá verse en los próximos párrafos. Dentro de los autores se encuentran como los más citados los de Maquiavelo (4)²⁵³, Foucault (3) y Susana Torrado (3). Si bien Maquiavelo fue el más nombrado, no faltan los otros padres de la filosofía política moderna como Rousseau, Locke, Hobbes. Hubo múltiples referencias a autores propios del Trabajo Social como Paulo Netto, Margarita Rozas Pagaza, Pilar Fuentes, Patricia Acevedo, Norberto Alayón, Vicente Faleiros, Liliana Barg. Además de Susana Torrado, se aludió a otros autores de la sociología, la historia y la ciencia política tanto nacionales (Andrenacci, Tenti Fanfani, Bobbio, y O'Donnell que fue nombrado por dos estudiantes) como europeos, tal es el caso de Bourdieu que se suma al de Foucault antes nombrado. Por último, y más vinculados a la política en un sentido de gestión, encontramos la alusión a Pichardo Muñiz y a la CEPAL.

Respecto de los datos relevados en la UNC, un dato de interés es que un porcentaje elevado (casi un 60%) pudo consignar nombres de autores (no hay que naturalizar este hecho, ya que en otras unidades académicas, como veremos, el valor relativo de este ítem fue mucho menor). Se consignan los autores mencionados y su frecuencia de aparición: Bourdieu (5), Chomsky (1), Lenin (1), Offe (5), Foucault (16), Grassi (5), Borón (1), Gramsci (1), John William Cooke (2), Marx (1), Danani (10), Fraser (2), O'Donnell (4), Esping Andersen (5), Castel (3), Poggi (3), Britos González (1), Tiramonti (2), Andrenacci (1), Casullo (1), Feimann (1), Aquin (1), Cristina González (2), Mouffe (1), Freire (2), Oszlak (1), Iamamoto (1), Abranovich (1). Vemos que el autor más nombrado es Foucault. No es único intelectual de la academia francesa del siglo XX que es citado, también aparecen Bourdieu y Castel, en este caso sociólogos contemporáneos. La segunda autora más citada es Danani, quien como Grassi (que también tiene sus menciones) tiene la particularidad de escribir desde la Ciencia Política y el Trabajo Social sobre las políticas públicas. Llama la atención la baja prevalencia de autores marxistas (una sola mención a Marx, y una a Iamamoto). Observamos entonces autores de diversas disciplinas, la mayoría contemporáneos, de diversas orientaciones, pero con pocas menciones a los enfoques marxistas.

²⁵³ El número entre paréntesis designa la cantidad de estudiantes que consignaron el nombre del autor de referencia.

En la UNPSJB, frente al pedido de que especifiquen los autores leídos, nueve estudiantes pudieron dar cuenta de los mismos. Esta frecuencia es alta, comparada con otras unidades académicas. Los autores nombrados por los estudiantes en este caso fueron variados, pertenecientes a distintas disciplinas, orientaciones y épocas: desde la filosofía clásica, encontramos la cita a Aristóteles (1). El pensamiento social europeo fue evocado a partir de nombres como el de Foucault (6), Bourdieu (2), así como la ciencia política anglosajona de siglo XX a través de la cita a Titmuss (2). La academia argentina contemporánea no estuvo ausente de la mano de autores como O'Donnell (2) Moreno (1), Garabedian (3), Oszlack (3), Pigna (1). Algunos estudiantes nombraron autores específicos del Trabajo Social, tal es el caso de Montaña (2) Rozas Pagaza (2) Carballeda (2) Cazzaniga (1), así como de Grassi (1). Por último el pensamiento marxista estuvo representado por Gramsci (3), no habiendo ninguna mención a otros autores de esta perspectiva (salvo el caso, dentro de los autores de Trabajo Social, de Montaña, al que podemos sumar a Rozas Pagaza quien cuenta en su prosa con alguna influencia del pensamiento marxista).

En la UNLa, frente al pedido de que especifiquen los autores leídos, solo 3 estudiantes pudieron dar cuenta de los mismos. Esta frecuencia implica que sólo un 20% del total pudo reconstruir las referencias autorales vinculadas a los temas de Estado, Poder y Política. Y dentro de estos tres, uno de los estudiantes manifiesta que los autores leídos, fueron consultados no en el marco de una asignatura, sino para la realización de su tesis de grado. Es este estudiante el que refiere haber leído a Lenin, Netto y Iamamoto. Dentro de los autores nombrados por los otros dos estudiantes se encuentran: Bauman, Bourdieu, Grassi, Gramsci, y Borón. Siendo los dos últimos autores asociados al marxismo crítico no ortodoxo, los dos primeros a la sociología reflexiva, y el caso de Grassi, la única autora (que si bien también es politóloga) es trabajadora social.

En el caso de la UNLP, frente al pedido de que especifiquen los autores leídos, diez estudiantes pudieron dar cuenta de los mismos, lo que constituye un 55%. Los autores nombrados por los estudiantes en este caso fueron variados: Joan Subirat (4), cientista político barcelonés. También Thoenig (2) y el británico David Harvey (1). Hubo referencias a Foucault (4), Marx (2), Gramsci (1) y

Castoriadis (1). No sólo autores europeos fueron recuperados. Así, se consignaron los nombres de Graciarena (1) y Kaplan (1), autores que disertan sobre el Estado Latinoamericano. Dentro de los autores nacionales hubo referencias a Giménez²⁵⁴(2), Vilas (1) y Danani (1). También fueron evocados autores de nuestra disciplina, tal es el caso de Cazzaniga (1), Netto (2)

Por último, en la UNCa, frente al pedido de que especifiquen los autores leídos, sólo cuatro estudiantes pudieron dar cuenta de los mismos. Esta frecuencia es muy baja. Los autores nombrados por los estudiantes en este caso provenían de diversas disciplinas y latitudes. Así dentro de la teoría social moderna, fueron citados Marx (2) y Weber (2). También hubo una referencia al marxista italiano Gramsci (1). La academia francesa se vio representada por Foucault (2), y Bourdieu (3), quien fuera el más citado. Vinculados a la sociología anglosajona, se nombraron a Parsons (1) y Giddens (1), vinculados al funcionalismo y neo funcionalismo respectivamente, y a Habermas (1), segunda generación de la denominada Escuela de Frankfurt. Los autores nacionales citados fueron Juan P. Feimann (1), filósofo de orientación existencialista, Thwaites Rey (1) doctora en derecho político y especialista en teoría del Estado, y Atilio Borón (1) quien fuera citado por los estudiantes en cinco de las seis unidades académicas relevadas. Es la única unidad académica donde no fueron citados nombres de trabajadores sociales como autores que abordaran estas temáticas.

Haciendo una lectura transversal de las referencias autorales de los estudiantes, podemos esgrimir algunas tendencias generales. En principio, hubo doscientos doce referencias, pertenecientes a setenta y cinco autores diferentes. Prácticamente la totalidad de los mismos se corresponde con el corpus de autores relevados en los programas analizados. Sólo un 16% de las referencias no se reflejaron en los textos presentes en la bibliografía del corpus comentado a lo largo de la tesis en relación con los programas de las asignaturas relevadas. Dentro de esas excepciones se cuenta por ejemplo a Aristóteles, Maquiavelo, Cooke y Feimann, así como autores de Trabajo Social como son los casos de Pilar Fuentes y Susana Cazzaniga. Inferimos que estos textos deben haber sido

²⁵⁴ Si bien no fue consignado el nombre de pila del autor, inferimos que el mismo es Gilberto Giménez, doctor en sociología mexicano.

propuestos por cátedras que no formaron parte de nuestro *corpus*.

Vemos que existe una correspondencia entre lo que la formación propone, y lo que los estudiantes efectivamente internalizan (o al menos ubican como referencias autorales). A su vez, las tendencias por unidad académica, tienen también su correspondencia con las esgrimidas en el capítulo IV. La única diferencia la ubicamos en el caso de la UNCa, donde los estudiantes no aludieron a ningún autor de Trabajo Social. Este hallazgo llamó poderosamente la atención, en tanto la UNCa fue la unidad académica junto la UNC que mayor cantidad de textos de Trabajo Social consignó en relación con Estado, Poder y Política, según el análisis de la bibliografía de los programas relevados.

Vemos que los estudiantes cuentan en su acervo conceptual sobre estos temas con la referencia de autores de diversas disciplinas. Así la frecuencia más destacada fue la de Foucault con treinta y dos alusiones al mismo. Si tomamos el total de las doscientas doce referencias de los encuestados, vemos que un 15% fue a este autor. Pero si tomamos el valor relativo por autor, vemos que de los setenta y cinco autores referidos por los estudiantes, la frecuencia perteneciente a Foucault es de 45%. Es decir que la preeminencia del filósofo es indiscutible. Le siguen (con una diferencia importante en frecuencia) Bourdieu y Danani con doce referencias, Gramsci con once, Grassi con nueve, O' Donnell con ocho, Offe con siete, Marx con seis, Bobbio y Esping Andersen con cinco y Rozas Pagaza con cuatro. Las demás referencias tienen una frecuencia inferior a cuatro. Vemos así una diversidad de disciplinas presentes en las alusiones autorales de los estudiantes, como son la filosofía, la sociología, la ciencia política (destacándose en frecuencia los politólogos de la academia argentina, como O' Donnell). Respecto de las referencias específicas a autores de Trabajo Social, vimos que las presencias de Danani, Grassi y Rozas Pagaza fueron destacadas. Estas referencias, sumadas a otros autores de Trabajo Social también citados pero con menor frecuencia, componen un total de un 20% de las alusiones totales de los estudiantes. Observamos así un porcentaje muy similar al que pudimos calcular de textos de Trabajo Social en los programas analizados. Cabe de todas formas recordar que este es el mapeo de autores enunciados por la totalidad de los estudiantes. Esto no quiere decir que cada uno de los estudiantes tenga presente

este *corpus*, sino más bien todo lo contrario. La cantidad promedio de autores citados por encuestado es 2,3. Las cifras muestran también un dato aún más preocupante: el 41% de los estudiantes no pudo remitir el nombre de ningún autor, dejando sin responder esta pregunta.

Queremos avanzar en el análisis de esta diversidad indiscutida de autores que pudimos constatar en programas, entrevistas y encuestas. Estos hallazgos podrían hacernos pensar que estamos frente a una formación plural, donde circulan una gran diversidad de ideas y tendencias. Sin embargo quisiéramos aportar un interrogante antes de abonar a esa conclusión. Para esto echaremos manos a la distinción entre tres miradas que en los debates epistemológicos en Trabajo Social pueden ubicarse con frecuencia: las de los cruces teóricos entendidos en términos eclécticos (De Robertis, 1998; González Saibene, 1996; Montaña, 2004; Payne, 1995; Vasilachis, 1999), o en términos de triangulación (Vasilachis, 1999) o en términos polifónicos (Matus, 2009).

Podemos decir que el eclecticismo, definido como la combinación de diferentes perspectivas es caracterizado con dos connotaciones contrapuestas. Una negativa, sostenida por autores como González Saibene o Montaña, quienes, desde enfoques diferentes, observan con desconfianza y descrédito esta posibilidad; y otra positiva, tal como Payne o De Robertis, quienes advierten que el recurso de echar mano a distintas teorías aporta a la intervención. Adherimos aquí al planteo de González Saibene, en tanto el cruce de ideas provenientes de distintos paradigmas implica un proceso de análisis del sustento epistémico de cada categoría, para evitar distorsionar la mirada de la realidad haciendo uso de conceptos que se contraponen en sus alcances. A la vez confrontamos con la mirada de Montaña, quien reduce el mapa teórico a dos posiciones: la histórico-crítica y la ecléctica²⁵⁵, agrupando bajo este concepto una serie de posicionamientos dentro de Trabajo Social, que nada tienen que ver entre sí, salvo el hecho de no adherir al enfoque histórico-crítico. Entendemos el posicionamiento de este autor como, lo que en términos de Bourdieu (1999) sería una estrategia para hacerse de capital científico, desacreditando a los

²⁵⁵ Ver la crítica que realizamos en el capítulo sobre crítica y política en torno a la noción de eclecticismo en Montaña a partir de su concepto de proyecto ético-político.

contendientes.

La triangulación remite a un procedimiento utilizado en el marco de la investigación científica que permite la articulación o combinación de técnicas, datos o teorías en pos de favorecer la construcción de conocimientos. Este recurso permite hacer uso de conceptos provenientes de tradiciones diferenciadas, siempre y cuando esta decisión este sustentada en la demostración de que tal cruce cuenta con una potencia heurística determinada, y que es el resultado de una serie de mediaciones que garanticen coherencia epistemológica. No es necesario en este caso manifestar adhesión a un procedimiento que, desarrollado por metodólogos de la talla de Vasilachis entre otros, cuenta con el reconocimiento de la comunidad académica toda. Ahora bien, el marco en el que el mismo se desarrolla es, tal como dijimos el de la investigación, donde el cruce de teorías es el resultado de la decisión de un sujeto en pos de favorecer un proceso de construcción de conocimiento.

La metáfora de la polifonía, arriba al Trabajo Social de la mano de Teresa Matus. La misma no remite ya a un procedimiento de investigación, sino que se enmarca en una pretensión que, si se quiere, es de orden ético. La de garantizar una formación y un ejercicio profesional polifónicos, abiertos, diversos. Es decir, que puedan convivir las distintas “propuestas contemporáneas del Trabajo Social” (Matus, 1999), los diversos enfoques epistemológicos y las apropiaciones y recreaciones que de los mismos ha hecho nuestra disciplina. La polifonía requiere, según nuestro entender, el reconocimiento en primera instancia de la singularidad de cada perspectiva. Re-conocer que no todo es lo mismo, que cada enfoque tiene sus antecedentes, sus presupuestos, su horizonte de posibilidades. No negar las diferencias, sino por el contrario resaltarlas, no para desacreditar, sino para explicitar el aporte diferenciado que cada enfoque puede hacer.

Creemos que una formación polifónica requiere una definición político-académica-institucional de instrumentarla. No se da por generación espontánea. No es el resultado de un *laissez-faire*, sino de una vocación por respetar la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, y a la vez, el derecho de los estudiantes de conocer la diversidad de posicionamientos existentes, para poder elegir formarse prioritariamente en aquel que sus convicciones éticas, políticas,

teóricas, estéticas, le indiquen. Esto implica tomar decisiones en términos de *curriculum* para lograr que la palabra circule, pero que no se empantane. Que los estudiantes puedan no solo escuchar todas las voces, sino reconocer en qué y por qué esas voces son diferentes. Este tema apareció de forma bastante recurrente en las entrevistas. La dificultad de aludir a un perfil de graduado en cada unidad académica fue arrogada la más de las veces, al resultado de bajos niveles de clarificación epistemológica, y no a la sana convivencia de distintas perspectivas. Esta digresión tuvo por objeto cuestionar la primera impresión que nos generó la lectura de los programas, de presuponer una formación polifónica. Creemos que en realidad lo que sí podemos afirmar, es que se observa una coexistencia de diversos discursos. Pero no necesariamente la misma redundante en una percepción por parte de los estudiantes de las diferencias que subyacen a esos distintos posicionamientos. Antes bien, pareciera haber una tendencia por parte de los estudiantes a agrupar la información impartida, recibida o construida por temas antes que por enfoques, lo que genera como resultado cierta tendencia ecléctica, antes que polifónica. Retomaremos esta hipótesis en el análisis del trabajo de campo con los estudiantes.

5. “Todo es política”

Ya en el capítulo X adelantamos un hallazgo que aquí desarrollaremos. El mismo refiere a la compleja manera de hacerse presente que adquiere el discurso sobre lo político en la formación del Trabajo Social. Hemos detectado que nuestra primera hipótesis, que afirmaba que no circulan discursos sobre lo político, no pareciera representar los hechos. Sino que antes bien se produce una suerte de hipercirculación discursiva de estos conceptos, que podemos vincular con la noción althusseriana de ideología que Karsz relee para el Trabajo Social. Entendemos que uno de los efectos de lectura de estas tres nociones impacta en los estudiantes como ideología, a partir de la percepción de que “todo es política”, que estos contenidos “están en todas las materias”, que “atraviesan todo”. Expondremos aquí diversas citas textuales de los estudiantes que van en esta línea, y que son muy numerosas.

La ideología niega su propio carácter de representación o imaginario. El efecto de

opacidad que produce hacia sí misma, hace que desconozcamos el carácter ideológico y no científico de nuestras percepciones, que no operan sólo en el plano inmaterial sino que estructuran formas de hacer, conductas, acciones. De esta forma los estudiantes se autoperciben como atravesados y munidos de un discurso académico sobre lo político. Sin embargo esta autopercepción (para nosotros ideológica) se tensa cuando la cruzamos con otros hallazgos del trabajo de campo que nos hacen notar las fuertes dificultades que tienen en ocasiones los estudiantes para reconocer autores, para diferenciar enfoques, para desarrollar aspectos analíticos vinculados a estos términos. Esta situación nos evoca la célebre introducción que Foucault (2009) hiciera de su Historia de la sexualidad, denominada “nosotros, los victorianos”, presentando su crítica a la “hipótesis represiva” para analizar los discursos sobre el sexo. Hemos ya aludido sucintamente en el capítulo X a estas reflexiones de autor, que analizaba cómo el psicoanálisis operaba sobreestimulando la producción discursiva sobre la sexualidad, a partir de una episteme que en algún punto reproducía el control del discurso sobre el deseo, conjurando en el mismo movimiento de la enunciación, la posibilidad de un discurso que permita que el deseo se des-sujete del control del discurso:

“De ahí que el punto esencial (al menos en primera instancia) no sea saber si al sexo se le dice sí o no, si se formulan prohibiciones o autorizaciones, si se afirma su importancia o si se niegan sus efectos, si se castigan o no las palabras que lo designan; el punto esencial es tomar en consideración el hecho de que se habla de él, quiénes lo hacen, los lugares y puntos de vista desde donde se habla, las instituciones que a tal cosa incitan y que almacenan y difunden lo que se dice, en una palabra, el “hecho discursivo” global, la “puesta en discurso” del sexo. (Foucault, 2009:17)

Podemos realizar una analogía, afirmando que para el caso que nos compete, lo que es interesante analizar más allá de los mecanismo de “prohibición” o proscripción sobre el discurso político (que hemos referenciado en el capítulo IV a partir de la noción de *curriculum* nulo), es el acercamiento al “hecho discursivo” o “puesta en discurso” ya no del sexo, sino de lo político, del Estado, del poder. En este apartado ofrecemos el análisis de una pregunta posterior del cuestionario, que nuevamente consultaba sobre las prácticas profesionales. Pero en este punto,

la consigna pedía explicitar si existía o no relación de cada una de estas categorías con sus prácticas, y en caso de responder afirmativamente, explicitar esa relación. Una serie de respuestas remarcaban la relación o fuerte condicionamiento de estos tres elementos para el ejercicio profesional, conceptualizando como constantes que de algún modo son omnipresentes. Esta visión se vio en todas las unidades académicas, y con mayor prevalencia en la UNC, la UNLa, la UNLP, la UNPSJB y la UNCa. A nuestro entender estas reflexiones tienen un tinte problemático, en tanto se hace hincapié en afirmar que están intrínsecamente relacionados con el Trabajo Social, pero no se ahonda en ningún caso en las formas específicas que asumen estos tres elementos en las relaciones que entablan con la profesión.

Las citas de los estudiantes de la UNC expresan esta idea de la siguiente manera: *“considero fundamental tener en cuenta estas 3 categorías porque siempre están presentes e influyen en la realidad”*; *“El poder transita por todos los espacios y relaciones y es esencial como profesionales poder analizarlo.”*; *“porque la profesión está atravesada por estas cuestiones.”*; *“estamos atravesados por las tres categorías permanentemente en nuestra formación y ejercicio profesional.”*; *“creo que estas tres categorías son categorías transversales que atraviesan cualquier problemática.”*; *“Es fundamental saber conceptos de estado política y poder.”*; *“en toda intervención está presente el Estado, el poder y la política.”*

Esta idea de omnipresencia a veces se traduce en la percepción de que “todo es política”. Aseveración que funciona en algunos casos vaciando de sentido esta categoría, ubicándola como telón de fondo, incuestionado, como una nota contextual de la que no podemos librarnos, pero que termina de algún modo naturalizándose al no poder ensayar precisiones, particularidades, especificaciones que la hagan inteligible, dinámica, transformable. Este supuesto se vincula a su vez con otro, donde analizábamos el posible carácter polifónico o ecléctico de la formación. Así, nuestra hipótesis era que la diversidad de enfoques o teorías que el *curriculum* vigente ofrecía, no implicaba necesariamente garantizar una formación polifónica, sino que el efecto generado (por una serie de cuestiones a analizar pero que podrían explicarse por ausencia de medidas en términos de políticas institucionales y docentes) sería el de presentar una serie de conceptos disímiles sin ofrecer a la par, las mediaciones necesarias para que los estudiantes

puedan reconocer los grandes discursos ordenadores que están detrás de los mismos. Esto implicaría una tendencia a ordenar la información recibida “por temas” más que “por enfoques”, sumando bajo la columna “Estado” por ejemplo, definiciones que remiten a tradiciones contrapuestas. La idea de que “todo es política”, o que estos contenidos se ven “en todas las materias” remite de alguna manera, a una situación de este tipo, donde que in-diferenciado lo que es en realidad sustantivamente distinto.

En las siguientes citas de estudiantes de la UNLa se observan diferentes alusiones de lo político como ese aspecto que lo atraviesa todo, que se hace presente constantemente, continuamente, etc. Se dice que está siempre, que está en todo. Pero no se dice cómo está, para qué, por qué: *“trabajamos con seres humanos, en instituciones, el poder siempre está presente, también la política, ya que las instituciones muchas veces hay cargos ejecutivos, (elegidos por el poder ejecutivos). “Trabajamos en el estado, y no se puede desconocer su rol.”; “El estado y la política siempre está presente mucho más en las instituciones públicas continuamente se mueve la institución en un ámbito y contexto político que depende del Estado”; “Tiene relación con la materia ya que la práctica pre profesional está inserta en las realidad que vive la gente y donde estos conceptos se entrecruzan constantemente.”; “la política invade y atraviesa todas las instancias de nuestra profesión”; “dentro de la secretaría hay muchos puestos de trabajo que son puestos políticos hay una gran impronta política”; “realizo mis prácticas en el área de pensiones de desarrollo social se trata de un espacio que pertenece al Estado y se ve afectado por vaivenes políticos y por cuestiones de manejo de poder.” Los estudiantes de la UNPSJB no fueron la excepción, encontrando allí también testimonios que aluden a esta idea de relación directa e indiscutida, pero que no despliegan en sus alcances: “los tres conceptos se relacionan al trabajo social ya que con ello debemos trabajar permanentemente los TS.”; “todas guardan relación con la pertinencia el conocimiento, acciones que se quiera desarrollar.”*

Vemos en estas citas que pareciera que el carácter omnipresente de estos conceptos hiciera eludir la necesidad de construir una analítica para abordarlos, porque quedarían ubicados en el plano de lo “evidente”. Así en muchos casos se prescindió de explicitar particularidades, especificaciones que los hagan inteligibles, dinámicos, transformables. En la UNLP volvemos a encontrar esta alusión a la idea de que “todo es política”, de que el Estado “está en todos lados”,

de que el poder “es permanente”. En las siguientes citas se observan diferentes alusiones de lo político como ese aspecto que siempre está, que atraviesa todo, que está en todo, que se hace presente constantemente, etc. Aquí los testimonios: “que cualquiera de esos conceptos están siempre presente en el ámbito en el que nosotros nos desenvolvemos y no solo como futuros profesionales sino también como sujetos ciudadanos.”; “el poder, la política y el estado atraviesa la vida cotidiana de los sujetos (en general) con los que intervenimos, atraviesan la sociedad misma.”; “todo está atravesado por estas categorías y creo que es fundamental tenerlo en cuenta siempre como trabajadores sociales.”; “la práctica se encuentra fuertemente atravesada por dichos conceptos.”

En la UNCa al igual que en los otros casos, una serie de testimonios remarcaron el hecho de que existe una relación entre estas tres categorías y la práctica pre-profesional, pero no hicieron apreciaciones respecto de qué características asume la misma. En esta línea algunos testimonios expresan: “por el solo hecho de que en el ámbito donde realicé mis prácticas, están o pertenecen en una sociedad”; “el estado tiene que ver con las políticas sociales que se implementan.”; “en cuanto a mi práctica y en relación a nuestro trabajo en la penitenciaria el estado es clave para nuestro trabajo.” Esta situación de no dar cuenta de las complejidades que subyacen a estos términos es problemática en tanto, en diversas instancias del cuestionario los estudiantes remarcan que Estado, Poder y Política son conceptos centrales, que los trabajan en diversas instancias, que son significativos, etc. pero en las preguntas que piden explicitar algún contenido asociado, o referir qué tipos de relaciones se entablan entre los mismos y el Trabajo Social, no parece haber elementos suficientes para dar respuestas a estos interrogantes. Sin embargo no existe en los estudiantes la percepción de falten insumos para analizar estas categorías, sino que pareciera haber una idea de que las mismas son autoevidentes. Creer que sabemos algo, nos hace creer que no necesitamos seguir pensándolo. Y es ése, a nuestro entender, el problema que en algunos casos se evidencia.

6. Discursos de los estudiantes en torno al Estado, el Poder y la Política en su vínculo con el Trabajo Social: entre la mirada refractaria y la mirada represiva

La última pregunta del cuestionario a estudiantes presentaba una serie de enunciados que expresaban opiniones respecto de estas tres categorías, invitando a evaluarlas según el grado de acuerdo con cada una de ellas. Los desafíos centrales fueron dos: poder reorganizar las respuestas, atendiendo a los puntos comunes que emergieron y (en un mismo movimiento) ubicar los discursos epistemológicos, teóricos, políticos o disciplinares que atraviesan y habitan esas palabras claves, contenidos o ideas que los estudiantes escribieron en sus encuestas²⁵⁶. Para calificar los enunciados propuestos, las opciones eran: Totalmente de acuerdo; Bastante de acuerdo; Algo en desacuerdo; Totalmente en desacuerdo. Los enunciados describían ideas en relación al Estado, el Poder, la Política y las políticas públicas. El objetivo fue indagar en los supuestos con los que los estudiantes se sienten más identificados, y cuáles rechazan de plano en relación con nuestras categorías. En la siguiente tabla se presentan los enunciados ordenados según el nivel de acuerdo con los mismos, siendo el primero el que más adhesión obtuvo y el último el que menos acuerdo recaudó²⁵⁷.

Tabla n° 9: Valoración de nivel de acuerdo de enunciados relativos al Estado, el Poder y la Política en su relación con el Trabajo Social según los estudiantes de Trabajo Social.

N° orden	Enunciado	Valor
1	El Trabajador Social interviene en el campo de las políticas publicas	160
2	El Trabajador Social debe participar activamente en el debate político	161

²⁵⁶ Para llevar a cabo estos procesos de análisis hemos recurrido a los aportes de la teoría fundamentada, tal como hemos descripto en el capítulo I. Recordemos que esta “teoría que emerge de los datos” es por definición provisoria, y que el carácter “fundado”, de los resultados no elimina la condición conjetural del mismo, condición que no deja de tener el conocimiento científico todo, tal como Popper ha afirmado.

²⁵⁷ El procedimiento de cuantificación se realizó asignando el valor de 1: totalmente de acuerdo; 2: bastante de acuerdo; 3: algo en desacuerdo; 4: totalmente en desacuerdo. De esta forma, se sumaron las respuestas asignadas a cada uno de los valores propuestos, y se las multiplicó por la cantidad antedicha. Así, si dos estudiantes elegían “bastante de acuerdo” sumaban 4 puntos ($1+1= 2 \times 2= 4$). Es por eso que los enunciados con más consenso tienen menor valor ponderado (porque la mayoría de sus respuestas fueron “totalmente de acuerdo” que se multiplican por 1) y los que tuvieron menor nivel de acuerdo sumaron un valor ponderado mayor (ya que la opción totalmente en desacuerdo multiplica por 4).

3 Las políticas públicas pueden permitir el acceso a Derechos	191
Desde el retorno de la democracia (1983) hasta la actualidad, hubo modificaciones	
4 sustanciales en el modelo de políticas sociales.	193
5 El Estado puede representar diversos intereses	211
6 Los intereses de los sectores populares pueden ser realizados por políticas de Estado.	218
7 Las políticas públicas reproducen el orden social vigente	240
8 Las instituciones públicas tienen como finalidad el mantenimiento del status quo	272
9 El Trabajador Social debe implementar estrategias de resistencia al poder	273
10 El Trabajador Social busca construir poder	281
11 El Estado siempre representa los intereses de la clase burguesa	303
12 Los intereses del Estado siempre son contrarios a los de los sectores populares	322
13 El Trabajo Social interviene en el ámbito del Estado contra la política del Estado	374
14 El Trabajador Social no debe atender a los lineamientos de las políticas públicas	381
Desde del retorno de la democracia (1983) a la actualidad, el modelo de política	
15 social sigue siendo el mismo	401
16 El Trabajo Social debe mantenerse ajeno a las lógicas de poder	410
17 El Trabajador Social debe mantenerse ajeno al debate político	449

El orden que presenta la tabla ubica a los enunciados con mayor nivel de consenso al inicio, y los que condensaron los mayores niveles de desacuerdo abajo.

Los enunciados que más fueron calificados con la opción nº4, “totalmente en desacuerdo”, fueron el 17 (el 88% de los estudiantes calificó con esta opción ese enunciado) y el 16 (con el 68% de elecciones por “totalmente en desacuerdo”)

Los enunciados que cuentan con una mayor frecuencia de la opción “totalmente de acuerdo” son el número 2 (un 76% de estudiantes lo calificaron de ese modo) y el 1 (con un 75% de encuestados que le adjudicaron el mayor nivel de acuerdo).

Del resultado del procesamiento de los datos, y el lugar que cada uno de los enunciados ocupa en relación con el nivel de acuerdo adjudicado por los estudiantes, podemos extraer algunas conclusiones. En principio, que hay un consenso en ubicar el ejercicio profesional en el campo de las políticas públicas. Hay una valorización del espacio de lo público y lo estatal como medio de la intervención. No hay consenso sin embargo en la valoración respecto del rol y la

orientación de las políticas del Estado. Mientras que algunos estudiantes se inclinan a visualizar al Estado como reproductor del sistema y garante del status quo, otros tantos lo definen como espacio que puede realizar los intereses de los sectores populares. De todas formas cabe aclarar que esta segunda visión tuvo un grado de aceptación algo mayor.

Más allá de las disidencias hay una visión dinámica del Estado. Sin embargo cuentan con mayor nivel de consenso los enunciados que expresan “posibilidades” y no “determinaciones”. Es decir aquellos que están redactados en potencial, esgrimiendo que el Estado, los sectores populares o las políticas, *pueden* orientarse a determinado fin y no a otro. Los enunciados que describen al Estado como espacio que se modifica y que no permanece igual a sí mismo o reproduciendo siempre la misma lógica son bien aceptados por los estudiantes. Y aquellos que afirman que el Estado reproduce siempre las mismas políticas cuentan con un alto grado de desacuerdo. Tampoco obtuvieron consenso los enunciados que afirmaban que el Trabajador Social debe intervenir contra las políticas del Estado, y de hecho el enunciado que afirma que el Trabajador Social no debe atender a los lineamientos de las políticas públicas se encuentra en el n° 14 (sólo tres puestos más arriba que el más rechazado). En esta línea hay un recupero de la política para el Trabajo Social. Siendo el enunciado menos valorado el que afirma que el Trabajador Social debe mantenerse ajeno al debate político²⁵⁸.

Para finalizar, presentamos un esquema que ordena los enunciados, e de acuerdo a las variables que cada uno de ellos representa.²⁵⁹ De esa manera, podremos observar una serie de tensiones, expresadas a partir de seis pares de categorías, que buscan explicitar los dos polos de significaciones que pueden asumir un conjunto de elementos. Estos seis pares de conceptos se ordenan a su vez en dos columnas, que remiten a dos perspectivas en confrontación. A la izquierda se ubicarán aquellas percepciones asociadas a una mirada refractaria respecto del

²⁵⁸ Si bien estos son los resultados totales, hubo tendencias diferenciadas en cada carrera. Para poder observarlas se puede observar la tabla en el anexo n° 9.

²⁵⁹ Este esquema un proceso, que por definición tiene complejidades, mixturas y singularidades que esta modalidad de presentación de datos no permite expresar. Pero sí tiene un beneficio, el de ordenar una serie de ideas, sintetizarlas, y aproximar una lectura analítica respecto de un conjunto complejo que se vuelve inaprensible si no hacemos un esfuerzo de ordenamiento.

Estado, el Poder y la Política. Por mirada refractaria nos referimos a un conjunto de ideas, sentidos u opiniones que parten de un rechazo o desconfianza respecto del Estado y sus instituciones, y de las posibilidades que el mismo tiene para generar procesos vinculados a la construcción de oportunidades, la transformación, el acceso a derechos, etc. También se nuclean en esta mirada las concepciones “desencantadas” respecto de la política como herramienta de participación, y las orientaciones que descreen del poder como ejercicio/relación necesario o positivo en los procesos sociales. Este conjunto algo heterogéneo de ideas tiene como foco común el rechazo al Estado. Como ya vimos a partir de los aportes de García Linera, González, y Dussel, en esta visión abrevan tanto algunas posiciones de cierto marxismo esclerosado que desechan el trabajo en o desde el Estado en tanto lo conceptualizan como “el comité que defiende los intereses de la burguesía”, como otros vinculados al liberalismo y a las posiciones de derecha, que postulan un Estado mínimo y descreen de las posibilidades de la gestión pública. Así en este grupo veremos las opiniones que se asocian: a la neutralidad política como valor para el ejercicio profesional, a una visión del Estado como problema²⁶⁰, a una perspectiva continuista que conceptualiza todos los modelos de Estado y política pública como semejantes en tanto y en cuanto la formación económica sea capitalista, a las políticas públicas e instituciones públicas como herramientas de reproducción del sistema, al Trabajo Social como profesión que debe luchar para ejercer su accionar fuera o en contra del Estado. Por último (y quizás tensando los alcances de esta mirada) en relación al poder, ubicamos en este extremo las miradas que afirman que el Trabajo Social debe implementar estrategias de resistencia. El otro polo, ubicado en la otra mirada será el de construcción de poder.

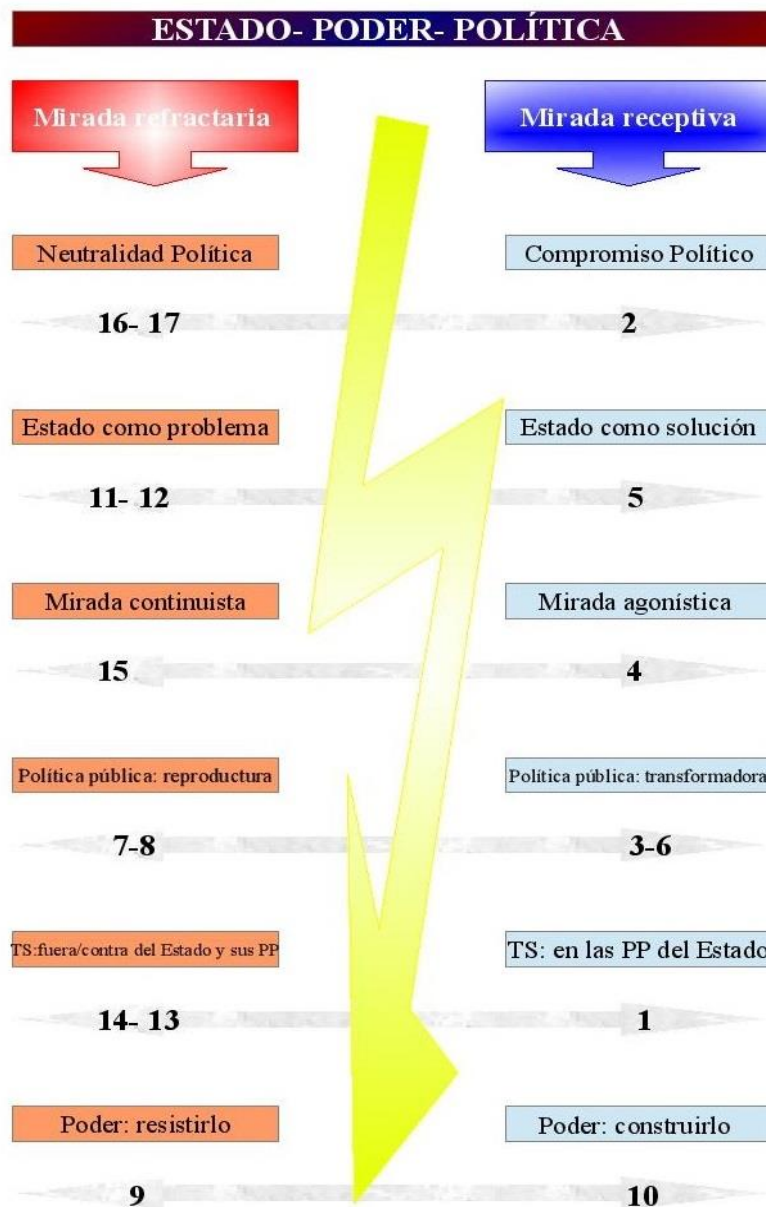
La otra columna, denominada “mirada receptiva” presenta los otros seis polos de las tensiones que nos interesó relevar. Así veremos que engloba las miradas que rescatan el compromiso político en la profesión, el Estado como solución, las percepciones que dan cuenta de los cambios en los modelos de política pública en los diferentes gobiernos, las opiniones que refieren a estas políticas como

²⁶⁰ Esta conceptualización del Estado como parte del problema, o como parte de la solución, la hemos extraído de Arias (2015).

potenciales herramientas de transformación del orden. También se ubica en esta mirada la idea de que el Trabajo Social en el campo de las políticas públicas del Estado. Los diecisiete enunciados se ordenan debajo de los seis pares. Su numeración se corresponde con el nivel de acuerdo que recolectaron en las cientodiecinueve encuestas, siendo los números inferiores aquellos que tuvieron menor nivel de acuerdo. Puede leerse en la Tabla nº 9 a qué enunciado corresponde cada número.

Una línea atraviesa las seis tensiones, con la idea representar la visión agonística a la que adherimos. Así, si bien de ninguna manera podemos plantear que son solo dos miradas las que pueden dar cuenta de los diferentes posicionamientos en la profesión sobre el Estado, el Poder y la Política, elegimos este singular criterio de clasificación porque nos permite explicitar lo que entendemos es la contradicción principal que nos atañe en este momento, y a la que tendríamos que ser capaces de acercarnos en pos de deconstruirla, complejizarla, interrogarla, pero también para posicionarnos en un momento crítico para los pueblos nuestroamericanos.

Esquema nº6: La mirada refractaria y la mirada receptiva sobre el Estado, el Poder y la Política, en los estudiantes de Trabajo Social



Vemos cómo los ítems que se asocian con la mirada refractaria ocupan en todos los casos lugares inferiores respecto de los que se asocian a la mirada receptiva. La excepción la constituye el par vinculado a las lógicas de poder, donde los polos son resistir el poder / construir el poder. Sin embargo creemos que este par tiene particularidades respecto de otros. Ya que cuando hablamos de poder, nos situamos necesariamente un campo de mucha complejidad, de ramificaciones, que puede ser interpretado como ese espacio rizomático del micropoder, como

desde las concepciones que aluden a un poder con mayúscula, monolítico. Por otra parte los niveles de aceptación de estos dos polos fueron casi simétricos. Esto nos hace pensar que en el imaginario de los estudiantes encuestados, ambas estrategias son posibilidades necesarias del ejercicio profesional.

Recapitulando podemos decir que este extenso capítulo tuvo como objetivo central presentar los resultados del trabajo de campo realizado en seis unidades académicas públicas del país (UNaM, UNC, UNPSJB, UNLa, UNLP y UNCa) con estudiantes avanzados de Trabajo Social, a partir de la toma de una encuesta. Hemos medido un conjunto de variables vinculadas a las percepciones que los estudiantes tienen en relación con su formación, poniendo el foco en conocer los discursos sobre Estado, poder y política que circulan en el estudiantado.

En las conclusiones que siguen haremos dialogar los hallazgos más importantes de este apartado con aquellos que logramos construir en los capítulos anteriores, en pos de profundizar en las respuestas al problema de investigación a las que arribamos, contrastar nuestros supuestos y alcanzar nuestro objetivo.

Conclusiones

Esta tesis doctoral se enmarcó en el análisis de los **procesos de formación de grado en Trabajo Social** en la actualidad en Argentina, proponiendo focalizar su estudio en los **discursos sobre Estado, Poder y Política** que en ese contexto circulan, analizando una serie de interrogantes: ¿Por qué circulan determinados discursos sobre Estado, Poder y Política y no otros? ¿Cuáles tienen mayor presencia? ¿Qué niveles de apropiación de estos discursos existen en los estudiantes? ¿El Trabajo Social forma para una intervención desde, con, para o contra la Política y el Estado?

El **objetivo general** de esta tesis fue analizar estos discursos en torno a las nociones de Estado, Poder y Política en la formación de grado en Trabajo Social, tomando una serie de objetivos específicos que fueron siendo consumados a lo largo de un proceso de cinco años que implicó investigación teórica, trabajo de campo y análisis, donde una serie de técnicas fueron desplegadas. De esta forma logramos relevar la oferta educativa universitaria pública de Trabajo Social en el país. Indagamos la presencia (*curriculum* explícito) y ausencia (*curriculum* nulo) de contenidos asociados a las nociones de Estado, Poder y Política en la formación de las licenciaturas de Trabajo Social buscando dar cuenta de las diferencias en las prácticas discursivas respecto de estas nociones en las distintas unidades académicas del país que componen la muestra. Así, reconocimos los discursos de los estudiantes y docentes en torno a estos temas, explorando los enfoques epistemológicos que subyacen a los distintos discursos reconocidos.

La función de la teoría cumplió un rol particular en esta tesis. Hicimos un esfuerzo de desarrollo de algunos conceptos centrales de la Teoría Política y Social. Ese *corpus* desarrollado fue hecho, des-hecho y re-hecho a partir de los procesos de recolección y análisis del trabajo de campo y de fuentes documentales como programas de asignaturas y planes de estudio. Después de organizar diversos esquemas de capitulado, pudimos finalmente trazar una serie de diálogos entre elementos de corte más conceptual y otros que presentaban resultados de análisis cualitativos o estadísticos, dando como resultado estos once capítulos que contienen, cada uno, elementos teóricos y empíricos en diálogo, organizados por

núcleos problemáticos.

Elegimos ingresar al problema de los discursos sobre lo político en la formación de Trabajo Social, explicitando tres grandes elementos: la posición epistemológica y metodológica de la tesis, las genealogías disciplinares que construyeron el campo donde esta tesis se inserta, y el análisis relativo a la formación. En esa línea, partimos de entender a los *currícula*, y a su manifestación explícita y escrita que son los planes de estudio, como procesos sociales complejos, atravesados por un sinfín de variables. Entre esta multiplicidad de elementos nos focalizamos en tres: la malla curricular, los alcances del título, y los objetivos o propósitos del plan de estudios. En el análisis comparado de *mallas curriculares* pudimos observar como puntos disímiles la cantidad de materias que componen cada plan, la presencia relativa de asignaturas asociadas con distintas disciplinas, entre otras diferencias que en muchos casos se explicaron por el tiempo de vigencia del plan, ya que algunos de ellos fueron reformados recientemente y otros cuentan con muchos años sin ser modificados. Como puntos comunes encontramos la cantidad de años de cursado, la orientación generalista, y una tendencia a diferenciar un área específica de Trabajo Social organizada en asignaturas denominadas de esta manera y secuenciadas numeralmente (Trabajo Social, I, II, III, etc.). Pudimos constatar que ninguno de los planes de estudio ha sido ajeno a los condicionantes históricos, sociales y políticos de su tiempo. Esto se puede constatar en las referencias a las que se acude a la hora de elaborar los *alcances de los títulos*, remitiéndose en todos los casos a disposiciones de carácter nacional o provincial. Así los enfoques predominantes de la década del ochenta y noventa se traslucen en los planes gestados en esa misma época. Estas apreciaciones nos permiten reconocer la yuxtaposición de discursos sobre lo social y lo político emergidos en diversos momentos, que remiten a concepciones diversas en torno al Estado y la Sociedad y la forma como estas dos instancias se relacionan. Esta yuxtaposición implica reconocer la complejidad del *curriculum* en tanto proceso social y educativo, asumiendo que no existen discursos ordenados, coherentes y mutuamente excluyentes sobre lo político, ni improntas explícitamente hegemónicas en las diferentes carreras. Antes bien observamos entrecruzamientos y conceptos que remiten a tradiciones que confrontan pero que en las mallas

curriculares, objetivos y alcances del título conviven, como prueba de las batallas que los diferentes sujetos del proceso formativo libraron, para consagrar determinados conceptos en una resolución, ordenanza o expediente, para la aprobación de determinado plan de estudios. Por otra parte, pudimos constatar que de ninguna manera se puede hablar de una ausencia de categorías como la de Estado o Política (siendo la de Poder menos explicitada pero no por eso totalmente ausente); éstas están presentes de alguna manera en todos los planes de estudio. Sin embargo, el tratamiento que se les da es diferenciado, así como la cantidad de espacios curriculares específicos para su tratamiento. Vemos que los planes aprobados en los últimos años tienden a darle mayor relevancia a estas temáticas. Y que, tanto en los objetivos como en los alcances, hubo, con el paso de los años, un giro tendiente a emplazar el “espacio” del ejercicio profesional, ya no en los niveles tradicionales de la intervención (caso, grupo, comunidad), sino en el campo de las políticas públicas. Esta modificación implicó dotar de mayor relevancia las discusiones en torno al Estado. Por otra parte, observamos cierta tendencia a identificar la actuación profesional con espacios de *aplicación* de la política. Es decir, que ciertas propuestas que conciben al Trabajo Social como una profesión capaz de problematizar lo político, de construir diagnósticos macro y propuestas relativas a los modelos de desarrollo, a la revisión de los sistemas de seguridad social y desarrollo social, no estarían reflejadas de forma directa ni en las incumbencias ni en los objetivos, en tanto nuestro quehacer en torno a la política pública sería aplicarla más que concebirla o problematizarla. Sí existen planteos de pensar al profesional como constructor de estrategias, no en tanto decisor político, sino en términos de creador de dispositivos de intervención en niveles vinculados a lo micro social. El planteo mayoritario es el de preparar la adecuada y eficaz intervención en instituciones, grupos y comunidades (sobre todo en los planes más antiguos) o bien formar para implementar políticas públicas.

Este análisis de los planes de estudio abrió el camino para profundizar el estudio a partir de la construcción de un *corpus* de planes de trabajo docente o programas de asignaturas vinculadas al Estado o la Política de las seis carreras, donde buscamos conocer los **contenidos vinculados al Estado, el Poder y la Política**

(ubicados a partir del análisis de las unidades temáticas, objetivos de enseñanza y bibliografía) para poder reconstruir, en base a esa información, los **discursos** en los cuales esos contenidos se sustentan y significan (en términos de enfoques epistémicos subyacentes, líneas preponderantes, sentidos hegemónicos, relaciones trazadas entre estas nociones y el Trabajo Social, etc.)

Del análisis de los **objetivos** de las veinte materias que componen el *corpus*, podemos recuperar algunos puntos de interés. En principio, encontramos la impronta de una diversidad de disciplinas, destacándose el enfoque sociológico y el histórico, haciéndose presente también la ciencia política, la filosofía, el Trabajo Social y la administración. Si nos enfocamos en la frecuencia de aparición de los términos que nos convocan, vimos que la noción de “política” contaba con una prevalencia ostensiblemente superior que Estado y que Poder, que fue el concepto prácticamente ausente en los objetivos. La mayor referencia a la política, fue en términos de políticas sociales, en el marco de las asignaturas homónimas. Las alusiones explícitas al Trabajo Social no fueron muy frecuentes.

Respecto del análisis de las denominaciones de las **unidades temáticas** de los programas, pudimos constatar que los hallazgos replicaron las tendencias visualizadas en los objetivos, aportando alguna información relativa al espectro de temas que exhibe cada asignatura, y los vínculos que con los mismos trazan los contenidos que se abocan directamente a lo político. Así observamos el despliegue de conceptos que pudimos reagrupar en elementos político-económicos, histórico-políticos, sociopolíticos y epistemológicos. Muchos de los conceptos ordenados aquí, se replicaron en los discursos de los estudiantes.

Por último, sintetizando algunas de las reflexiones vertidas respecto de los enfoques teóricos presentes y ausentes en la **bibliografía** nos parece oportuno condensar aquí alguno de los hallazgos a los que arribamos. Respecto de la obra de Marx y de los marxismos, hemos podido visualizar una presencia menos destacada de la inferida en nuestros supuestos, respecto de la obra marxiana propiamente dicha, así como una ausencia que sí supimos inferir, de un conglomerado de autores marxistas del siglo XX y XXI. Las referencias a Marx en la bibliografía analizada fueron solo siete (de un total de cuatrocientos cuarenta y ocho textos), y a Lenin dos. También pudimos constatar la mínima alusión al

marxismo frankfurtiano así como la ausencia, en el *corpus* relevado, del marxismo occidental europeo (con nula presencia de Althusser y Lukács, e ínfima de Gramsci). Tampoco hubo mención alguna a posmarxistas contemporáneos, como Negri, ni al posmarxismo de inspiración gramsciana de Laclau. Sólo hay una referencia a Hobsbawm. Sí encontramos un número algo mayor de textos asociados al marxismo (nueve obras) dentro de autores de Trabajo Social de la academia brasileña y uruguaya vinculados al enfoque histórico crítico, como son los casos de Netto y Montaña, no habiendo encontrado textos de colegas argentinos de esta línea. Sí unas tres referencias a Rozas Pagaza, autora que (sin ser argentina de nacimiento, vive en nuestro país desde hace años), si bien se nutre de algunas categorías analíticas del marxismo, no podemos encuadrarla en esta perspectiva de manera lineal. Así, las obras marxistas de la bibliografía de las asignaturas que analizan de forma prioritaria los temas de Estado, Poder y Política en la formación en Trabajo Social, no parecieran sustentarse en el campo del marxismo. Sin embargo un número significativo de los textos específicos de nuestra disciplina seleccionados para aportar a estos temas son de enfoques que se reivindican marxistas. Lo llamativo, a nuestro entender, en tanto creemos que el tema lo ameritaría, es que ninguno de estos textos es de colegas argentinos o al menos, de análisis de las realidades políticas argentinas.

En lo relativo al giro descolonial y las diversas corrientes que asociamos al mismo, constatamos en el análisis de la bibliografía de las asignaturas nuestros supuestos de una invisibilización del pensamiento latinoamericano en sus vertientes liberacionistas, antiimperialistas, y de los autores de orientación nacional y popular. Respecto del *corpus* de autores poscoloniales (ya sean los subalternistas sudasiáticos como los latinoamericanos), no hubo ninguna referencia. En relación con el grupo modernidad/colonialidad/decolonialidad una presencia muy acotada con cuatro textos de estos autores (pertenecientes a Quijano, Castro-Gómez y Lander), y otras cinco obras de colegas vinculados a este grupo (De Souza Santos, Lechner, García Linera y Wallerstein).

Respecto del enfoque posestructural, encontramos sí algunos textos de clara pertenencia a esta perspectiva. Entre ellos se destacan principalmente las obras de Foucault, encontrando también alguna referencia a Deleuze, Donzelot, y en

Trabajo Social Healy y Carballada. Sólo encontramos dos obras del pensamiento biopolítico. La mayoría de los textos entonces, podrían encuadrarse en lo que podemos denominar un enfoque de derechos, así como las teorías de la ciudadanía, siendo un alto porcentaje de los textos de origen nacional. Y con una alta frecuencia también de aportes de la sociología reflexiva francesa (Bourdieu, Castel, Rosanvallon). Otros textos se inscriben también dentro del campo de estudios de la globalización, que tuvo un auge en la década del noventa y principios de este siglo, y del enfoque de riesgo. Podemos concluir que la prevalencia la tuvieron los enfoques en el capítulo III hemos denominado como liberales consensualistas.

Pasando revista a los hallazgos relativos al análisis de las **entrevistas a los docentes**, hubo una serie de puntos de vital interés para estas conclusiones.

Uno de ellos remite a las reflexiones de los entrevistados en torno al **Estado**, algunas de ellas cercanas a una visión del Estado como aparato reproductor del sistema económico imperante, otras mirándolo como arena de disputa y de producción de sociedad y de sentidos. Hubo docentes que remarcaron la importancia de anclar la enseñanza en torno al Estado en su dimensión de construcción histórica, para no reificarlo. Hubieron testimonios que tributaban a lo que denominamos en el capítulo X como una “mirada refractaria en torno al Estado”, en clara referencia a lo que hemos descripto como los discursos que conciben al “Estado como un escollo”. Estos testimonios hicieron hincapié en la idea del Estado como ente empleador del cual el trabajador social debe diferenciarse, y no como espacio que configura lo social, ingresando el tema del pensamiento crítico, como una suerte de escudo para evitar ser “soldado del Estado”. Pero también hubieron otros que reivindicaron las lecturas del “Estado como posibilidad”, a partir del recupero explícito del posestructuralismo de Laclau y Mouffe o de autores como García Linera. En esta línea, vimos una tendencia en docentes de distintas carreras, de incorporar el pensamiento latinoamericano en los nuevos planes de Estudio y en los programas. La cuestión nacional, la Epistemología del Sur y el pensamiento descolonial fueron citados por un grupo no menor de docentes.

En relación con la **política** pudimos detectar en las entrevistas a los docentes

distintas acepciones, primando tres enfoques: la política como estrategia de intervención donde hacer jugar saberes técnicos para lograr transformaciones sociales, la política como epifenómeno de una estructura determinada por la economía, y la política como fundante de lo social a través de procesos agonísticos. En relación con esta disputa teórica, un debate al que abonaron las entrevistas, es el relativo a los marxismos, las distintas perspectivas que esta corriente dio a luz, y la potencialidad de estos enfoques para el ejercicio del Trabajo Social. Así pudimos agrupar estas caracterizaciones a partir de dos polos definidos como “los marxismos que cierran” y “los marxismos que abren”. Los primeros aludían a concepciones que son significadas por algunos entrevistados como ortodoxas, cerradas, dogmáticas, o coloniales, en términos de necesidad de un pensar situado que revise el sesgo moderno colonial presente en mayor o menor medida en grandes teorías europeas de la Ilustración (marxismo incluido). Este tipo de marxismo, fue significado como de bajo o nulo potencial para generar intervenciones concretas. Los “marxismos que abren” se vincularían a aquellas posiciones que, reivindicando el valor sustantivo de la prosa marxiana, y particularmente de su método, entendiendo la crítica como proceso y método dialéctico, y no como objetivación de verdades transhistóricas y transgeográficas, trazan puentes y diálogos que entendemos fecundos, con otras tradiciones. Pudimos leer una crítica no al marxismo sino a ciertas mediaciones conceptuales y también didácticas que generan un proceso de empobrecimiento de los aportes de este autor, contraponiendo un Marx vivo y sugerente a otro mecanizado, que en la visión de algunos entrevistados fue el recibido en el marco de los debates del marxismo en Trabajo Social en la década del noventa. También ubicamos distintas maneras de entender la **política social**, su razón de ser, su implementación y su análisis. Respecto de la dimensión discursiva y constructora de subjetividad de la política pública, y la enseñanza de los procesos de análisis de las mismas, hubo sólo dos alusiones, y con miradas diferenciadas. Así mientras unas propuestas focalizaban en el análisis del documento oficial y no explicitaban la necesidad del análisis de la vivencia del usuario, otras proponían incluir pero no circunscribir este proceso al carácter performativo de la letra del documento oficial. De esta forma, algunas de nuestras hipótesis interpretativas emergidas del

análisis de los programas y planes de estudio, respecto de cuáles son los puntos fuertes y débiles en la enseñanza de la política social, y la presencia más o menos diseminada de cierto enfoque “aplicacionista” pareciera tener resonancias aquí. Otro tema de relevancia que emergió en las entrevistas, vinculado en muchos casos al tópico de las políticas sociales, fue el de las opiniones respecto de la **política nacional**. Hubieron diferentes posicionamientos en torno al gobierno kirchnerista y su modelo de política social, ubicándose las mismas entre una mirada de continuismo respecto del modelo neoliberal de los noventa, y una mirada que significaba esta experiencia en el denominado giro a la izquierda en la región. Pudimos observar que el corpus bibliográfico y la selección de contenidos expresaban una base argumentativa conceptual de las opiniones que en términos de contingencias políticas expresaron. Algunos docentes manifestaron una actitud de valoración y rescate del proceso político en curso en términos de recuperación de derechos, otros testimonios que registraron trazas de la semántica del enfoque histórico-crítico, enunciando una crítica a la territorialidad, o recuperando planteos como los de Svampa en torno a la cuestión medioambiental y la crítica al modelo extractivista. También ubicamos referencias a algunas posiciones liberales, como la crítica al uso de los fondos de la ANSES para programas sociales, o la alusión al concepto de dádiva, o los debates en torno al “clientelismo”. Hubo pocas referencias a la mirada de la asistencia como derecho y a su carácter restitutivo. La categoría de **poder**, que tuvo una frecuencia de aparición muy baja en los programas, revistió una presencia más destacada en las entrevistas, con varias alusiones a Foucault, algunas menciones a los contractualistas y también a la Teoría Social Moderna. A su vez muchos docentes sustentaron sus lecturas en torno a la coyuntura política a partir de un análisis en términos de poder. Un punto importante fue la conceptualización del proyecto político nacional en términos de resistencia a un contexto de capitalismo financiero internacional determinante. Otros docentes esgrimieron lecturas en las que la política del gobierno hacía algo más que resistir, construyendo poder popular. Hemos dado cuenta en el análisis de los planes de estudio y los programas, de una tendencia marcada a encontrar contenidos asociados a distintos enfoques. Este hallazgo se replica en el análisis de las entrevistas. Esta diversidad

de enfoques impacta en la cuestión del **perfil del graduado**, sobre todo si lo queremos conjugar en singular. Sabemos que el debate sobre el “perfil profesional” se ha llevado mucha tinta en Trabajo Social. Existen distintas posturas en relación con los aportes que esta discusión puede brindar o no a nuestra disciplina. Más allá de esto, lo que hemos podido observar es que en ninguna de las seis carreras hay una percepción de un perfil unificado o monolítico en la formación. Las significaciones que los docentes le asignan a esto que parece ser un hecho constatado, que es que en todas las carreras circulan diversos discursos sobre el Trabajo Social, el Estado, el Poder y la Política, es bien variada. La única Unidad Académica donde los entrevistados pudieron observar un cierto lineamiento general es la UNLa, donde aparece una tendencia a formar en la gestión y planificación, sin que por esto se supriman otros enfoques o posturas. En la UNC la impronta fue la de historizar este debate. Aludiendo a una búsqueda por parte de esta comunidad académica de revisar el trabajo social, desde una combinación de teorías críticas, tratando de esquivar las ortodoxias, orientando sus aportes en el pasado reciente en el debate de la especificidad (temática a la que otros entrevistados se refirieron desde una postura crítica, bregando por pensar la profesión como transdisciplina. Otra cuestión relacionada con el perfil profesional y el debate sobre la relación de nuestra disciplina con las ciencias sociales, es la relativa a la percepción de los estudiantes sobre este tema, y la baja identificación que se da en los mismos como científicos sociales. La idea de diversidad de perspectivas es también refrendada en todas las unidades académicas. Pero en el caso de algunas de ellas, sobre todo en la UNCa, encontramos una percepción de que esta “convivencia” de lineamientos, se da en términos de confusiones epistémicas más que de circulación de diversidades. Vemos entonces cómo se replican los debates del eclecticismo y la polifonía en la formación, el proyecto ético- político, la formación integral, etc. Por último, algunos entrevistados pusieron el foco en la percepción de la que los graduados dan cuenta, en términos de sentirse poco preparados para el ejercicio profesional. A partir del análisis de los programas y de las entrevistas a docentes, pudimos mapear algunos de los **núcleos prioritarios de la formación relativa al Estado y a lo político en Trabajo Social**. Uno de ellos fue el de los **sistemas de**

ordenamiento político. Vimos aquí un cruce a contenidos que se basan en discursos de corte más institucionalista, que remiten a las funciones de las burocracias estatales, a otros que se sustentan en discursos de la conflictiva social o de la crítica a los modelos económicos como (des) reguladores de lo social. Pudimos constatar que los discursos que dan una preeminencia a lo social (en términos ontológicos e históricos) respecto de lo político, tienen mayor circulación que aquellos que visualizan lo político como fundante de lo social. Pareciera que la visión de más peso es la que afirma que lugar de lo político no es el de fundar sociedad a partir de la tramitación del conflicto, sino el de regular el conflicto a través del consenso y la coerción. El segundo núcleo fue el del **Estado como objeto de estudio.** Constituir un proceso histórico-social como es el Estado, en un contenido a enseñar, implicó el pasaje por el tamiz de lo disciplinar. Lo que visualizamos es que hay una gran impronta de la disciplina a través de la cual el Estado es estudiado. Así las asignaturas de Ciencia Política (o enseñadas por cientistas políticos) remitieron mayormente a la Teoría del Estado, a sus elementos constitutivos, funciones, instituciones, etc. Las asignaturas de acento más sociológico aludieron principalmente a los aportes de los padres de la teoría social al problema del Estado, planteando un contrapunto entre la mirada marxista del Estado como comité que preserva los intereses de la burguesía, la weberiana, del monopolio legítimo de la coerción, y la durkheimiana del orden contra la anomia. También encontramos las perspectivas de la administración, que hicieron foco en el Estado como instancia de ordenamiento y gestión de lo público, incluyendo en sus contenidos los problemas vinculados a la planificación y ejecución de la política, la administración de proyectos etc. Varias asignaturas ordenaron sus temáticas en periodizaciones históricas, analizando los distintos modelos de Estado y de política pública para cada momento. El enfoque antropológico también estuvo presente, aunque en menor medida. La alta prevalencia de textos de Estela Grassi, así como los contenidos asociados a la dimensión cultural de la pobreza, muestran la traza de esta disciplina. Pudimos reconocer también que no existe, al menos de forma sistematizada y explícita, una mirada propiamente disciplinar del Estado para el caso del Trabajo Social. Lo que sí percibimos es una tendencia bastante marcada a priorizar un elemento

específico de la estatalidad, como es el desarrollo de la política pública, en detrimento, en algunos casos, de otros elementos vinculados a la filosofía política contemporánea. En tercer lugar, observamos cómo las **políticas públicas y políticas sociales** ocuparon un lugar preponderante como contenido a enseñar. Algunas de las facetas recurrentes que se consignaron en los programas, fueron sus dimensiones históricas (en relación con los distintos modelos de Estado), su carácter de mediación entre el Estado, el Mercado y la Sociedad, su impacto en los niveles de pobreza y desigualdad, su relación con las necesidades, los mecanismos para su planificación, ejecución y evaluación. Pudimos reconocer que existen dos aspectos que no tienen un tratamiento prioritario en los programas de las asignaturas. Uno de ellos es el carácter de construcción de subjetividad que constituye la política social. Esta dimensión tiene que ver con las representaciones sobre la pobreza y los discursos políticos y sociales que legitiman o no qué necesita o qué “merece”. A su vez, el problema de la subjetividad y la política social puede leerse también en términos de recupero de la experiencia subjetiva de los destinatarios de estas políticas, para conocer de qué manera y hasta qué punto el acceso a determinado beneficio, recurso o derecho, modificó la percepción de su presente y su futuro. En los elementos que seleccionamos para el análisis de los programas, estas cuestiones no aparecieron explícitas. En las entrevistas sí fue tematizado pero sólo por dos docentes. La otra reflexión tiene que ver con el carácter de *aplicación* del Trabajo Social. No es ésta la propuesta explícita y primera que aparece en planes de estudio y programas, pero sí emerge de forma solapada en algunos términos, bibliografías y selección de ciertos contenidos en detrimento de otros. Nuestra preocupación radica en que es necesario reconocer y nunca negar el estatuto interventor de nuestra profesión. Pero sí es necesario problematizar los enfoques tecnicistas, que se agotan en la “aplicación” de políticas sociales o directrices institucionales. Entendemos que este concepto, lejos de hacer justicia a nuestras incumbencias y a la potencialidad de nuestras intervenciones, las empobrece, tiñendo, con los alcances de sus definiciones (la aplicación como ejercicio disciplinado y ordenado, la aplicación como mecanismo protocolizado, la aplicación como accionar idéntico a sí mismo en todos los casos) a nuestra profesión de un sesgo empirista. Entendemos que

una formación integral en el marco de las políticas sociales, implicaría reconocer que los procesos de intervención son complejos y suponen la puesta en juego de dispositivos que nos exceden, pero que nunca se deberían activar de forma mecánica. Esto supondría preparar a los estudiantes de Trabajo Social sí para la aplicación de las políticas públicas, pero una aplicación que sea atravesada por una capacidad de análisis que incorpore las dimensiones discursivas, políticas y subjetivas. Y a la vez que forme también para la formulación de la política pública, lo que implicaría también incorporar formación sobre investigación y evaluación de políticas públicas (que es un campo con sus propias particularidades). A su vez fomentar las capacidades de deconstruir los sentidos que las políticas sociales instauran, en términos de hegemonía y construcción de discursos sociales sobre la pobreza, y también en términos de construcción de subjetividad en sus beneficiarios entendiendo que la política pública no es sólo un problema de gestión eficaz, sino también un tema de análisis discursivo de la política. No deberíamos contar con un catecismo que nos diga de antemano que toda política tenderá al control o a la emancipación, restándonos la tarea de pensar. Nuestro aporte profesional aparece justamente ahí, en la capacidad de la crítica en términos de lectura fundada, que sepa reconocer aquello que suma y aquello que resta. Creemos que en algunas de las propuestas formativas analizadas aparecen algunos de estos elementos, pero que la mirada más extendida es o bien la de la formación para la operatoria de la implementación de la política social, o bien la de un relato que da por sentado antes de comenzar la tarea, el resultado de todo análisis: la política es control y reproducción del sistema. Esta mirada de todas formas no se contrapone en todos los casos con la tecnicista, suele de hecho generar cruces en la enseñanza y en el aprendizaje. En cuarto lugar, otro tema que atravesaron los distintos discursos sobre lo político en la enseñanza, fue el del/ de los **sujeto(s) político(s)**. Vimos que una parte de los contenidos se focalizó a analizar a estos sujetos. No hemos detectado una prevalencia definida de algún enfoque, sino más bien cierta pluralidad de denominaciones y perspectivas que replican en gran medida las categorías analizadas en los capítulos destinados a tal fin. Quizás sí ubicamos una frecuencia algo mayor de la sociología reflexiva francesa en términos bibliográficos y en los conceptos consignados en objetivos y

unidades temáticas, a partir de conceptos de inspiración bourdiana. También la las perspectivas democráticas liberales tuvo gran afluencia a partir de los enfoques de ciudadanía. La semántica marxista tuvo un lugar mucho más reducido que el esperado en los programas, habiendo alusiones pero de muy baja frecuencia a los términos de clase social (que apareció solo dos veces) y capitalismo en tres ocasiones. En términos bibliográficos también hemos referido en párrafos anteriores a la baja frecuencia de textos de esta perspectiva, salvo una presencia algo más significativa de la línea del enfoque histórico-crítico en Trabajo Social. Dentro de los sujetos políticos que están ausentes de las propuestas de formación encontramos a los movimientos sociales, populares y piqueteros. No hay ni en los objetivos ni en las denominaciones de las unidades temáticas ninguna alusión a estos actores sociales y políticos. Sí encontramos en la bibliografía ocho textos que en su denominación abordan a los movimientos sociales (lo que constituirá menos de un 2% sobre el total. Un quinto tema fue el de los **puentes entre la Teoría Política y el Trabajo Social**. Si retomamos los aportes teóricos analizados a lo largo de la tesis, pudimos detectar que la mayor afluencia de textos y conceptos proviene de la Teoría Social, a partir de la cita a los padres de la sociología, pero también de la Teoría Social contemporánea, en autores como Foucault y Bourdieu en primer término, así como otras referencias de los enfoques reflexivos, de los teóricos de la globalización, y de las perspectivas de construcción de ciudadanía entre otros. La Teoría Política Clásica no hizo huella en absoluto en la formación, mientras que la Teoría Política Moderna y el contractualismo sí aparece pero de forma muy reducida. Mientras que la sociología contemporánea, sobre todo en lo que hemos denominado como discursos de fin de siglo XX tuvo una fuerte presencia en los programas estudiados, la filosofía política contemporánea prácticamente no cuenta con referencias. En este marco ¿cuáles son los puentes que en la formación se proponen para un diálogo, un cruce, o hasta eventualmente, una imbricación que permita pensar un Trabajo Social inserto en la agenda de las ciencias sociales contemporáneas, constructor de saberes que aporten conceptualmente al debate político? Pudimos detectar tres grupos de conceptos sobre lo político, para los cuales se propusieron tres tipos de puentes con nuestra profesión: Un primer

grupo es el de los contenidos asociados a lo político-histórico, en ese caso los puentes propuestos son los de la *contextualización*. Conocer la historia política nos permite “poner en contexto” la práctica social. Otro grupo es el de los contenidos asociados a los elementos de la política, particularmente a la política social. En ese caso la propuesta más extendida (aunque no la única) es la de la *aplicación*. Por último los contenidos asociados a las teorías sobre lo político y sus cruces -sobre todo en términos de una economía política y una sociología política- se presentan como teorías que se unen a nuestra profesión en tanto *insumo para la comprensión*. En todos los casos el puente tiene una sola dirección. De las teorías sobre lo político al Trabajo Social. Nunca a la inversa. Parte de nuestra tesis se sustenta en la convicción de que *este puente debería convertirse en una autopista*, donde nuestras prácticas de investigación construyan saberes otros sobre lo político para aportar a la agenda pública y la de las ciencias sociales. No desde un posicionamiento corporativista, sino caminando a la par de sujetos que desde otras experiencias (académicas, sociales, políticas, culturales) puedan desacralizar el análisis de nuestros problemas comunes, secularizarlos, para crear con solvencia teórica pero también con utilidad social, propuestas de transformación. Es cierto que no se le puede exigir a la formación (que es una instancia entre otras cuestiones de difusión de saberes construidos con antelación) que haga un trabajo que aún la investigación no ha hecho. Pero sí podemos decir que si no enseñamos a construir análisis sistemáticos sobre lo político, la cadena que nos subalterniza, dejándonos siempre como un territorio donde la ideas arriban pero nunca se crean, no va a cortarse nunca. Enseñar a realizar análisis políticos, reflexiones fundadas sobre el Estado o el Poder, no implica ni repetir el mismo dogma conceptual frente a cualquier situación política, como tampoco des-entenderse de lo macro. La división racial, sexual, geopolítica de clase e intelectual del trabajo de la Modernidad Colonial, dejó al Trabajo Social nuestroamericano en una posición subalternizada en todos y cada uno de esas instancias de la diferencia colonial. Construir saberes sobre lo político que sean emancipadores es una tarea de los pueblos y de las academias que se sientan interpeladas por ellos. El sexto y último nudo problemático que encontramos, es el de los **cruces epistemológicos sobre lo político**. En esta línea nos preguntamos si

esta diversidad de lineamientos a la que venimos aludiendo suponía una formación polifónica, o una confusión epistemológica. Así, proponiendo un recupero de las categorías de eclecticismo, triangulación y polifonía, buscamos ubicar tendencias en la formación. Adherimos al planteo de González Saibene, en tanto el cruce de ideas provenientes de distintos paradigmas implica un proceso de análisis del sustento epistémico de cada categoría, para evitar distorsionar la mirada de la realidad haciendo uso de conceptos que se contraponen en sus alcances. A la vez confrontamos con la mirada de Montaña, quien reduce el mapa teórico a dos posiciones: la histórico-crítica y la ecléctica, agrupando bajo este concepto una serie de posicionamientos dentro de Trabajo Social, que nada tienen que ver entre sí, salvo el hecho de no adherir al enfoque histórico-crítico (el cual para nosotros es definido de forma ecléctica por el autor). Entendemos el posicionamiento de este autor como, lo que en términos de Bourdieu (1999) sería una estrategia para hacerse de capital científico, desacreditando a los contendientes. La metáfora de la polifonía, que arriba al Trabajo Social de la mano de Teresa Matus, remite ya a un procedimiento de investigación, como es la triangulación, sino a una pretensión que, si se quiere, es de orden ético: la de garantizar una formación y un ejercicio profesional plurales, abiertos, diversos. Es decir, que puedan convivir las distintas “propuestas contemporáneas del Trabajo Social”. La polifonía requiere, según nuestro entender, el reconocimiento en primera instancia de la singularidad de cada perspectiva. No negar las diferencias, sino por el contrario resaltarlas, no para desacreditar, sino para explicitar el aporte diferenciado que cada enfoque puede hacer. Creemos que una formación polifónica requiere una definición político-académica-institucional de instrumentarla. Esto implica tomar decisiones en términos de *curriculum* para lograr que la palabra circule, pero que no se empantane. Que los estudiantes puedan no solo escuchar todas las voces, sino reconocer en qué y por qué esas voces son diferentes. Este tema apareció de forma bastante recurrente en las entrevistas, donde la dificultad de aludir a un perfil de graduado en cada unidad académica fue arrogada la más de las veces, al resultado de bajos niveles de clarificación epistemológica, que a la sana convivencia de distintas perspectivas. Podemos decir entonces que en nuestro trabajo observamos una coexistencia de

diversos discursos, cuya circulación generaría más efectos en términos eclécticos que polifónicos.

Estos hallazgos vinculados a las estrategias de enseñanza, donde nuestras unidades de información fueron los programas de las asignaturas y los dichos de los docentes recabados por medio de entrevistas, fueron puestos en diálogo con los resultados de otros elementos constitutivos de la formación: los procesos de aprendizaje, y los discursos de los estudiantes, recuperados por medio de la toma de una encuesta que nos permitió reconstruir los **discursos sobre Estado, poder y política que circulan en el estudiantado**. Así, una sucinta caracterización respecto de las particularidades del sujeto estudiante universitario, nos permitió contextualizar los datos cuantitativos y cualitativos que analizamos. Problematicamos algunos aspectos vinculados a las percepciones que los estudiantes expresaron en relación con las asignaturas y contenidos de su formación, haciendo foco en la pertinencia y significatividad asignada a las materias que cursan y los temas que estudian, relevando también la percepción de los estudiantes sobre la potencial necesidad de reformas curriculares. Por último nos centramos en analizar las percepciones relativas al Estado, el Poder y la Política presentes en el discurso de los estudiantes. Aspectos como la bibliografía leída sobre estos temas, las asignaturas que trabajaron estos términos, los contenidos asociados a los mismos, y su rol en las prácticas pre profesionales, fueron abordados. Este tercer apartado presentó interesantes resultados respecto de qué concepciones sobre lo político han ido construyendo a lo largo de la formación. Una primera cuestión a recuperar en estas conclusiones, es que el Estado, el Poder y la Política han sido para más del 90% de los estudiantes, contenidos presentes en su formación (llegando a un 99% para Estado, y un 93% para Poder). Aproximadamente la mitad de las asignaturas de las grillas curriculares son vinculadas por los estudiantes con estos conceptos. Por otra parte, la lectura de los datos consignados nos permite inferir que la tendencia mayoritaria en las percepciones de los estudiantes es que el Estado, el Poder y la Política no son temas centrales de las asignaturas específicas de nuestra disciplina, o al menos, pareciera existir el supuesto de que el ámbito “natural” para estudiarlas no es el disciplinar. Esto implica que estamos en condiciones de

afirmar nuevamente lo que ya observamos en los planes de estudio y en los programas de las materias analizados: no podemos en ningún caso suponer que estas tres temáticas sean ajenas al *currículum*. Sin embargo, cuando queremos conocer qué concepciones sobre estos términos circulan, que sentidos se les atribuyen, el panorama ya no es tan evidente.

Respecto del análisis realizado en términos de **bibliografía** de referencia de los **estudiantes** en relación con Estado, Poder y Política, las conclusiones son las que siguen. Una primera aclaración es que la cantidad promedio de autores citados por encuestado es de 2,3 (es decir que quienes respondieron la pregunta relativa a qué autores habían estudiado en relación con estos temas, consignaron un promedio de dos nombres) y que el 41% de los estudiantes no pudo remitir el nombre de ningún autor, dejando sin responder esta pregunta. Es decir que para los estudiantes no fue para nada sencillo ubicar autores para dar cuenta de sus concepciones sobre el Estado y lo Político. De las respuestas positivas a esta pregunta, tenemos que prácticamente la totalidad de los autores enunciados se corresponde con el *corpus* relevado en los programas analizados en el capítulo anterior. Vemos entonces que existe una correspondencia entre lo que la formación propone como lecturas sobre el Estado y lo Político, y lo que los estudiantes efectivamente leen e internalizan (o al menos ubican como referencias autorales). Este acervo conceptual se compone entonces de autores de diversas disciplinas. De los 75 autores nombrados por los estudiantes, el que contó con la frecuencia más destacada fue Foucault, con una preeminencia indiscutible. Los otros diez que le siguieron en orden de frecuencia, de mayor a menor, fueron Bourdieu, Danani, Gramsci, Grassi, O' Donnell, Offe, Marx, Bobbio, Esping Andersen y Rozas Pagaza. Tomando el total de autores, la presencia relativa de Trabajo Social fue del 20%, un porcentaje muy similar al que pudimos calcular de textos de nuestra disciplina en los programas analizados.

Creemos que las referencias autorales de los estudiantes se replican de alguna manera en las concepciones sobre las tres categorías que aquí analizamos. Partiendo del **Estado**, vimos cómo un grupo de estudiantes se focalizaron en dar cuenta de los “modelos” o “tipos” de Estado. Algunas de las menciones a los modelos, referían directamente a los modelos económicos, como aquellos que

definen la identidad del Estado; otras se asociaban más a los distintos modelos históricos del Estado Argentino. Hubo alusiones a lo que hemos denominado funciones del Estado, como las de garantizar derechos, las administrativas, o las de coerción y control social. También los estudiantes dieron cuenta de las tensiones que atraviesan al Estado, y la dimensión de conflicto que es estructurante de lo político. Otros grupos de respuestas fueron englobados bajo los términos de atributos y componentes, en tanto elementos materiales y simbólicos constitutivos del Estado. Los vínculos con otras instancias no fueron desconocidos, aludiendo los encuestados a conceptos como los de lazo social, ciudadanía, y otras categorías que remiten a una relación Estado -Sociedad de carácter liberal. Por su parte las nociones de contrato social y pacto social también presentes, asociadas al contractualismo, remarcan el hiato constitutivo de este vínculo sociedad- Estado, y también sociedad-individuo. Por último, otro aspecto que pudimos detectar en las respuestas de los estudiantes, es el que remite al Estado y sus intervenciones, convirtiendo sus funciones en realidades operativas, en clara relación con la política pública. Vemos entonces que los criterios que guiaron la elaboración de las respuestas, se vincularon más con los diferentes componentes y aspectos que hacen al Estado como proceso histórico y como fenómeno, que a dar cuenta explícita de las diferentes perspectivas epistemológicas que abordan el Estado como objeto de estudio.

Respecto de los discursos de los estudiantes sobre el **Poder**, pudimos observar una serie de categorías que nuclearon sus decires. Algunas respuestas versaron sobre los sujetos del poder: algunos tomaron nociones asociadas al marxismo como proletariado, bloque hegemónico, o clases, mientras que otros aludieron a términos como el de agente (vinculada a la teoría de los campos de Bourdieu), sin dejar de hacerse presente las categorías de familia, grupos o ciudadanía. Las finalidades que persigue el poder fueron parte de las respuestas: desde tomar decisiones, movilizar u organizar, a otras vinculadas con connotaciones negativas, como imponer o sujetar. Entre los componentes del poder citados, encontramos conceptos de inspiración bourdieana como campos o capital, así como otros foucaultianos como dispositivos o saber. Ideología y riqueza también se hicieron presentes. Otro elemento que atravesó buena parte de las respuestas fue el de la

diferencia o la desigualdad (de sexos, de distribución, de posiciones, etc.) Las diadas que componen distintos tipos de poder, o formas de conceptualizarlo, remitieron de diversas maneras a una constante: la tensión o conflicto inherente a cualquier relación de poder. Por último, respecto de las lógicas de poder, la mirada que más respuestas cosechó es aquella que alude al carácter relacional del mismo, y a nociones como la de su circulación es decir a su carácter dinámico.

Respecto de la categoría **Política**, pudimos observar una tendencia a definir el concepto. No sucedió lo mismo en el caso de las dos categorías analizadas previamente, donde los encuestados se centraron más en caracterizar que en definir al Estado o al Poder. Los puntos comunes en estas definiciones de política, parecen ser dos: el carácter práctico o interventivo (acción, estrategia, herramienta, arte) de la política, así como su objetivo de transformación de un orden o situación dados. La pregunta por el quién de la política fue una de las preocupaciones de los encuestados. Salvo en el caso de los términos “destinatarios” o “Población de riesgo” que tienen una connotación más pasiva, los otros conceptos esgrimidos por los estudiantes remiten a sujetos activos de la política, con capacidad de agencia. Dentro de los elementos asociados a la política, aparecieron las instancias jurídicas y materiales, como también los elementos inmateriales como son la soberanía o la democracia. Respecto de los procesos vinculados a la política, una parte importante remitió a las instancias propias de los modelos de planificación y gestión, así como a sus objetivos, como pueden ser el bienestar social o la justicia social. Hubo una mirada preponderantemente dinámica de la política, un rescate de su dimensión agonística, aspecto que no fue definido con este término por los estudiantes sino con alusiones a las tensiones y contradicciones que atraviesan la arena política. Hubo también nociones vinculadas directa e inequívocamente a la política pública, de acuerdo a su objeto (social, laboral, educativa, etc.) o a los diferentes tipos de política social (focalizada, universal). Con una frecuencia menor, hubo respuestas que aludieron a otros tipos de política, como la política partidaria, o la violencia política, remarcando en estos casos, el carácter de confrontación propio de lo político. La política como campo de intervención del Trabajo Social también tuvo su lugar en estos discursos, a partir de la idea de la política pública como

campo de intervención, condicionado por diversos elementos que le imprimen a la misma un carácter de complejidad.

Vimos entonces cierta tensión entre dos miradas contrapuestas a la hora de entender el Estado, el Poder y la Política: una mirada refractaria, entiendo por la misma a un conjunto de ideas, sentidos u opiniones que parten de un rechazo o desconfianza respecto del Estado y sus instituciones, y de las posibilidades que el mismo tiene para generar procesos vinculados a la construcción de oportunidades, la transformación, el acceso a derechos, etc. También se nuclean en esta mirada las concepciones “desencantadas” respecto de la política como herramienta de participación, y las orientaciones que descreen del poder como ejercicio/relación necesario o positivo en los procesos sociales. Este conjunto algo heterogéneo de ideas tiene como foco común el rechazo al Estado. Ahora bien, tal como hemos dado cuenta a través del recupero de autores como García Linera, González, y Dussel, en esta visión abrevan tanto algunas posiciones de cierto marxismo esclerosado que desechan el trabajo en o desde el Estado en tanto lo conceptualizan como “el comité que defiende los intereses de la burguesía”, como otros vinculados al liberalismo y a las posiciones de derecha, que postulan un Estado mínimo y descreen de las posibilidades de acción de la gestión pública. Así en este grupo veremos las opiniones que se asocian: a la neutralidad política como valor para el ejercicio profesional, a una visión del Estado como problema a una perspectiva continuista que conceptualiza todos los modelos de Estado y política pública como semejantes en tanto y en cuanto la formación económica sea capitalista, a las políticas públicas e instituciones públicas como herramientas de reproducción del sistema, al Trabajo Social como profesión que debe luchar para ejercer su accionar fuera o en contra del Estado. En el otro extremo encontramos una “mirada receptiva” que engloba las posiciones que rescatan el compromiso político en la profesión, el Estado como solución, las percepciones que dan cuenta de los cambios en los modelos de política pública en los diferentes gobiernos, las opiniones que refieren a estas políticas como potenciales herramientas de transformación del orden. También se ubica en esta mirada la idea de que el Trabajo Social en el campo de las políticas públicas del Estado. Si bien de ninguna manera podemos plantear que son solo dos miradas las que pueden dar

cuenta de los diferentes posicionamientos en la profesión sobre el Estado, el Poder y la Política, elegimos este singular criterio de clasificación porque nos permite explicitar lo que entendemos es la contradicción principal que en términos políticos nos atañe en este momento histórico, y a la que tendríamos que ser capaces de acercarnos para deconstruirla, complejizarla, interrogarla, pero también para posicionarnos en un momento crítico para los pueblos nuestroamericanos. En este mapa de tensiones entre una mirada refractaria y otra receptiva, pudimos detectar algunas tendencias. En principio hay un consenso en los estudiantes en ubicar el ejercicio profesional en el campo de las políticas públicas. Hay una valorización del espacio de lo público y lo estatal como medio de la intervención. No hay consenso sin embargo en la valoración respecto del rol y la orientación de las políticas del Estado. Mientras que algunos estudiantes se inclinan a visualizar al Estado como reproductor del sistema y garante del status quo, otros tantos lo definen como espacio que puede realizar los intereses de los sectores populares. De todas formas cabe aclarar que esta segunda visión tuvo un grado de aceptación algo mayor. Más allá de las disidencias hay una visión dinámica del Estado. Sin embargo cuentan con mayor nivel de consenso los discursos no deterministas. Las perspectivas que describen al Estado desde lógicas dinámicas, no como un reproductor constante de la misma política, sino como espacio que se modifica y que no permanece igual a sí mismo. No hubo adhesiones a posturas que afirmen que el Trabajador Social debe intervenir contra las políticas del Estado, o mantenerse ajeno del debate político. En esta línea hay un recupero de la política para el Trabajo Social.

Hemos pasado revista a los hallazgos más importantes que fue menester desarrollar a lo largo del capitulo de esta tesis. Y si bien es cierto que parte importante de esta tarea fue organizada retomando los supuestos que guiaron esta investigación, así como las refutaciones o validaciones que de los mismos hicimos a partir del trabajo de campo, creímos relevante para finalizar estas conclusiones, recuperar de forma explícita las **anticipaciones hipotéticas** consignadas en la introducción de este informe, para referenciar de forma más sistemática los resultados que el proceso de contrastación de las mismas generó a lo largo de la investigación. Así, nuestro campo hipotético describía la actual formación de

grado en Trabajo Social en la Argentina en términos de discursos que en ella circulan sobre el Estado, el Poder y la Política, a partir de cuatro supuestos, que a continuación volveremos a transcribir para comentar el grado de constatación o no de los mismos.

1- La actual formación de grado no da prioridad a la formación en Teoría Política, Filosofía Política, Epistemología de las Ciencias Sociales y Políticas y Teoría del Estado, generando un tratamiento pobre de las categorías de Estado, Poder y Política tanto en el plano filosófico-teórico como en sus implicancias prácticas. Esto se vincula al ingreso tardío de nuestra profesión al campo académico, a través del pasaje de carrera terciaria a licenciatura, y del campo médico-jurídico al de las ciencias sociales y políticas (que incluso no se ha dado en todos los casos).

En principio hemos dado cuenta de la autocritica a la que nos llevó el proceso de análisis de trabajo de campo, que nos permitió pensar que el problema de la formación sobre el Estado y lo político no se explicaba tanto por medio de una “hipótesis represiva” (Foucault, 2009) es decir por la existencia de dispositivos de negación o eliminación de discursos sobre lo político, sino por una dialéctica de presencias y ausencias, una producción positiva sobre estos temas, cuyo efecto es el de una omnipresencia de discursos sobre lo político, que por otra parte se manifiesta en algunos testimonios como superficial, con pocas herramientas analíticas.

Respecto de las presencialidades diferenciadas de estas disciplinas, podemos decir que parte de este supuesto fue refrendado, y parte no. Sin dudas hemos documentado la presencia minoritaria de la filosofía política tanto clásica como moderna y contemporánea. No ha sucedido lo mismo con la Ciencia Política, encontrando un nutrido aporte de politólogos argentinos que con sus textos y teorías enriquecen nuestra formación. Por otra parte hemos visualizado una clara tendencia a ampliar los espacios curriculares de formación sobre el Estado y lo Político en los planes de estudio más reciente. Un caso paradigmático es el de las reformas de 2015 de la UNLa y la UNLP, incorporando ambas carreras, nuevas asignaturas específicas para el tratamiento de estos temas. A su vez, no podemos realizar la misma lectura en lo que refiere a la formación teórica y a las

implicancias prácticas en lo que atañe al Estado y la política. Si bien en la hipótesis presuponíamos un tratamiento pobre en ambas dimensiones, pudimos constatar en nuestro trabajo de campo, que en términos de la operatoria, particularmente de la política pública, la formación es amplia, y fundamentada. No corren la misma suerte los problemas epistemológicos, filosóficos y conceptuales sobre el Estado. Estos elementos, sí han aparecido con algún nivel de relevancia en las entrevistas a docentes, pero en términos de análisis de programas, y sobre todo de análisis de encuestas a estudiantes, tuvieron una frecuencia muy reducida. De esta forma podemos decir que forman parte de lo que hemos denominado *curriculum* nulo, no en términos de ausencia absoluta, sino de presencia minoritaria.

No podemos afirmar que la explicación de la ausencia de ciertos temas sea la esgrimida en esta hipótesis porque no hemos elaborado evidencia suficiente para corroborarlo, pero creemos que podemos afirmar que seguramente el ingreso tardío y subalternizado de nuestra profesión al campo de las ciencias sociales y al mundo académico, es una variable condicionante en este sentido. A esto podemos sumarle algunas referencias brindadas por los docentes, relativas a las dificultades en sus propios trayectos formativos, y a las oportunidades (que lamentablemente no son masivas) que la posgraduación brinda de prepararse para la enseñanza de estos temas.

2- Las producciones discursivas que circulan sobre el Estado, el Poder y la Política se vinculan a corrientes funcionalistas-liberales por un lado, y del marxismo ortodoxo releído por el Servicio Social brasileño.

Una primera reflexión es que el propio trabajo de campo nos permitió repensar el problema de la formación sobre el Estado y lo político, no como una tensión entre teorías puras que se hacen presentes o ausentes, sino como un proceso complejo, donde el paso de la teoría al contenido a enseñar y de éste al discurso que circula no es directa. En el registro de los estudiantes se observa un mosaico de ideas, provenientes de diversos enfoques, que generan mixturas muy complejas. A la vez observamos que lo que queda es el vestigio del paso de un sin fin de influencias que los estudiantes no pudieron en muchos casos reconstruir, lo que implicó que fuera difícil para ellos precisar referencias autorales y epistémicas sobre sus

dichos.

Respecto de la presencia de las corrientes funcionalistas-liberales, podemos decir que la hipótesis fue en algunos puntos refutada. Si bien existen contenidos y bibliografía asociados al funcionalismo, su presencia es menor. Sí hemos encontrado fuertes ecos del pensamiento liberal, pero en mixturas con corrientes pretendidamente críticas. Y una reformulación del liberalismo político a partir de la presencia, en este caso destacada, de la perspectiva de construcción de ciudadanía y enfoque de derechos. A su vez hemos detectado la presencia de bibliografía en torno al Estado asociada a los modelos jurídicos liberales y a la administración. Digamos entonces que el funcionalismo puro de mediados de siglo XX no recorre el *curriculum* explícito de Trabajo Social, pero algunas de sus reformulaciones, vinculadas sobre todo a la sociología y la ciencia política de impronta liberal, sí tienen un peso importante. Las alusiones al “rol” del trabajador social y a su “función” como “aplicador” de la política social, al clientelismo, a la cuestión de la ciudadanía, entre otras, muestran que estos discursos liberales institucionalistas están muy presentes. No sucede lo mismo con las miradas del gerenciamiento y el tecnicismo descontextualizado, perspectivas de raigambre liberal que aparentemente han perdido la batalla por hegemonizar las *currícula* en la década de los noventa.

Respecto de la semántica marxista, tal como hemos referido ya en estas conclusiones tuvo un lugar mucho más reducido que el esperado en los programas, encontrando una muy baja frecuencia de términos marxistas como clase social (que apareció solo dos veces) o capitalismo (presente sólo en tres ocasiones). En términos bibliográficos también hemos referido en párrafos anteriores a la baja frecuencia de textos de esta perspectiva, salvo una presencia algo más significativa de la línea del enfoque histórico-crítico en Trabajo Social. Sin embargo al cruzar estos datos con los resultados que emergen del análisis del trabajo de campo con los docentes y estudiantes, vimos que la presencia del discurso marxista es algo más recurrente, lo que nos pone en situación de elaborar algunas hipótesis. Podríamos decir que el contenido del marxismo se enseña en otras asignaturas que aquí no tomamos, particularmente en las de las áreas denominadas específicas, es decir las de Trabajo Social. Pero lo cierto es que en

las entrevistas a los docentes de las asignaturas cuyos programas analizamos, emerge con fuerza el discurso marxista (en muchos casos para realizar una crítica a la relectura del enfoque histórico-crítico, en otros casos para refrendarlo). Lo llamativo es que la prosa marxiana y de los autores marxistas destacados del siglo XX (Lenin, Gramsci, Mao Tse Tung, Lukács, Althusser, Poulantzas, Negri, entre otros tantos) son ínfimas. ¿En referencia entonces a qué discursos marxistas se habla en las aulas de Trabajo Social? ¿Qué está sucediendo en el resto de las ciencias sociales en torno a los debates con y del marxismo? Sería interesante analizar en futuros trabajos, la hipótesis de cierta posible colonización de una particular línea del marxismo en nuestra profesión, resignificada a partir del autodenominado enfoque histórico-crítico, tendencia que no se estaría registrando en otras disciplinas de las ciencias sociales. A este enunciado hipotético llegamos en tanto los textos de otras disciplinas que circulan en la formación, no están vinculados en ningún caso a la obra lukacsiana y menos aún a un diálogo interdisciplinar con las propuestas del Servicio Social brasileño de la línea de Netto. Si esto se comprobara, nos habilitaría a indagar otra hipótesis, relativa a una tendencia a la diversificación de enfoques conceptuales en otras ciencias sociales, tendencia que en nuestra disciplina estaría menos desarrollada. Suponemos aquí que otras disciplinas hermanas organizan sus campos de docencia e investigación clarificando la existencia de distintos enfoques, sin arrogarse ninguno de ellos la pretensión de totalidad respecto de la disciplina en la que circulan, tendiendo a amplificarse y diversificarse la formación, más que a unificarse o reducirse a un solo enfoque. Esta diversificación en muchos casos se ha hecho eco de la recepción o construcción de líneas de análisis que (tomando muchas de ellas en su genealogías al marxismo, pero construyendo dialécticamente nuevas propuestas) se sistematizaron y adquirieron visibilidad en el siglo XXI. Aquí estamos construyendo el supuesto de que, en nuestra profesión, la tendencia iría a contracorriente, observando que particularmente en los espacios de enseñanza que conducen nuestros propios cuadros, y no en los de asignaturas que en su mayoría se estructuran a partir de docentes de otras disciplinas, la tendencia es a unificar el discurso en pos de una sublínea del marxismo, que en el concierto de las ciencias sociales, y en los debates de los movimientos populares

más masivos o de mayor referencia, no es la más destacada.

3- Los discursos funcionalistas-tecnocráticos están vinculados a una visión pragmática del Estado como empleador y proveedor de recursos. Desde el enfoque marxista brasileño en Trabajo Social se propone una visión del Estado como herramienta de la clase dominante para mantener la opresión, desconociendo aportes sustanciales del marxismo gramsciano entre otros. Los discursos sobre política refieren a una visión partidaria de la misma, desconociendo nociones de la política y lo político como fundante de lo social.

El enfoque tecnocrático en cuanto tal no tiene una presencia destacada. Ningún docente, ni estudiante, ni programa de ninguna materia levanta esta bandera. Pero sí hemos visto efectos discursivos de este enfoque, circular con alto impacto sobre todo a partir de la idea de *aplicación* como central en nuestra profesión. La idea del Estado como empleador fue relevada en programas, entrevistas y encuestas. Sin embargo frente a este hecho constatado, las lecturas fueron diversas. Del peligro a ser “soldado del Estado” (como mero reproductor del orden político) a la tarea de “resignificar la demanda”, (re-subalternizado desde nuestra visión al sujeto que demanda, como si nuestra tarea fuera desvelar lo que necesita aun cuando lo está diciendo expresamente); de la tendencia a definir nuestra tarea a partir de la gestión de recursos del Estado, a la concepción de buscar promover capacidades; de renegar de la asistencia por generar clientelismo, a reivindicarla como un momento repositivo de reparación de un derecho vulnerado. Toda una serie de posiciones diferencias pudo visualizarse. Las lecturas del Estado como instancia de reproducción de la opresión tienen vigencia. Como explicamos en el punto anterior, esta presencia no se visualizó tanto en el *curriculum* expícito (planes de estudio y programas) sino en las entrevistas y encuestas, funcionando en algún punto como *curriculum* oculto, pero también presumiendo que estos discursos sí se estructuran como contenidos de asignaturas específicas, desde las contribuciones del enfoque histórico-crítico y no desde el corpus de autores marxistas del siglo XIX y XX, quedando este corpus como *curriculum* nulo.

La distinción entre lo político y la política, así como otras categorías que ponen el acento el disputar el lugar fundante, productor, performativo y no superestructural

de lo político, tienen una presencia pero muy acotada en el *curriculum* explícito.

4- No hay presencia significativa en la formación de aportes de la Teoría Política contemporánea (como el neomarxismo, el posestructuralismo, o las producciones del giro descolonial). Estas ausencias se vinculan al carácter tecnocrático y para-disciplinar que históricamente signó al Trabajo Social, así como a la ausencia de políticas académicas de actualización y formación en posgrado de los docentes de las licenciaturas en Trabajo social.

Como hemos venido referenciando en estas conclusiones, sí encontramos discursos vinculados a las corrientes posestructurales y descoloniales, pero la presencia de los mismos es en todas las unidades académicas minoritaria. A su vez, algunas carreras están manifestando una apertura a incorporar lecturas, pero sobre todo del pensamiento latinoamericano y el giro descolonial. No hemos ubicado ninguna referencia a los neomarxismos como los casos de Hardt y Negri o Holloway, ni a la biopolítica de Esposito o Agamben. No hemos reunido suficiente evidencia para afirmar taxativamente que los motivos de estas ausencias sean los esgrimidos en nuestra hipótesis, pero sí contamos con algunos testimonios de los docentes entrevistados que refirieron que su paso por el posgrado redundó en una actualización de los programas de sus materias, ya sea en relación con el enfoque histórico crítico, (para quienes se formaron en las maestrías y doctorados vinculados a esta perspectiva) o la teoría política contemporánea y el pensamiento latinoamericano (para quienes se formaron en otros posgrados). El carácter para-disciplinar de nuestra profesión como variable interviniente en esta situación puede verse operar en las alusiones al modelo aplicacionista que tiene cierto impacto en la enseñanza de la política pública, en detrimento en algunos casos de privilegiar la incorporación de teoría política en la enseñanza.

Esta tesis se enfrentó el desafío de pensar cómo entrar en contacto con estos discursos que nos atraviesan, con estas prácticas que conjugan en muchos casos categorías teóricas de diversas tradiciones y que nos hacen pensar, actuar y proyectar intervenciones muy diferentes. La propuesta fue comprender los discursos que circulan en la formación en Trabajo Social en torno a la política, el poder y el Estado, en tiempos donde la batalla entre liberación o dependencia recrudece, interpelándonos con fuerza.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, Patricia (2012) “De la idea de gestión a la de direccionalidad política en las instituciones educativas.” En: ARIAS, Ana *et al* (comp) (2012) *Políticas Públicas y Trabajo Social: aportes para la reconstrucción de lo público*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- ADORNO, Theodor (1992) *La ideología como lenguaje. La jerga de la autenticidad*. Tercera edición. Madrid: Taurus.
- AGAMBEN, Giorgio (1998) *Homo Sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- AGAMBEN, Giorgio (2000) «Une biopolitique mineure» Entrevista realizada por Stany Grelet y Mathieu Potte-Bonneville. *Revista Vacarme*, Vol. 10. Año 2000. URL: <http://www.vacarme.org/article255.html>. Fecha de consulta: 24/02/10
- AGAMBEN, Giorgio (2005) *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- AGUILAR, Hugo (2007) “El discurso académico o el vacío de una interacción lingüística sin pretensiones de sentido.” *Revista Borradores*, Vol 7. Disponible: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/El%20discurso%20academico%20%20el%20vacio%20de%20una%20%20interaccion%20linguistica%20sin%20pretensiones%20de%20sentido.pdf> Fecha de consulta 14/07/11
- ALAYON, Norberto (1984) *Perspectivas del Trabajo Social*. Buenos Aires: Edit. Humanitas
- ALAYÓN, Norberto, 1978, (2007) *Historia del Trabajo Social en Argentina*. 5ta edición. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- ALONSO, Luis (1994) Sujeto y Discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: DELGADO, Juan y GUTIERREZ, Juan (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Ed. Síntesis.
- ALONSO, Luis y Fernandez Rodriguez, C (2006) “Roland Barthes y el análisis del discurso.” *Revista Empiria* n°12. 11-35. URL: http://www.biblioargentina.gob.ar/archivos/adcurso/R_Barthes_analisis_del_discurso.pdf Fecha de consulta: 21/06/11
- ALTHUSSER, Louis (1971) “Lenin and Philosophy and Other Essays” (trad. de B. Brewster). *Monthly Review Press*, 1971, pp. 132-133. New York.
- ALTHUSSER, Louis 1968 (2005) *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión, Argentina.
- ALTHUSSER, Louis, 2004, (1967). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI
- ALTHUSSER, Luis (2004) *Maquiavelo y nosotros*. Madrid: Ediciones Akal.
- ANDER EGG, Ezequiel (1985) *Apuntes para una Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- ANGENOT, Marc (2010) *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- APPLE, Michael (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal Universitaria.
- AQUÍN, Nora (1999) “Las implicancias de la categoría de ciudadanía en la intervención profesional.” *Revista Confluencias*. Publicación del Colegio de Profesionales en Servicio

Social de la Provincia de Córdoba. Enero de 1999.

AQUÍN, Nora (comp) (2006) *Reconstruyendo lo Social: Prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

AQUÍN, Nora, ACEVEDO, Patricia, ROTONDI, R (2002) “La sociedad civil y la construcción de ciudadanía.” *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*. Nº. 25. URL: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000197.pdf> Fecha de consulta: 15/03/2014

ARANA, Marta (2010) “El siglo XXI y la universidad pública argentina. Aportes para el debate.” X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en America del Sur. URL: <http://nulan.mdp.edu.ar/1239/> Fecha de consulta: 14/05/2011

ARCHENTI, Nélica “El papel de la teoría en la investigación social”. En su: MARRADI, A, ARCHENTI, N y PIOVANI, J (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Emecé.

ARENDT, Hannah (1951), 1998. *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Grupo Santillana Editores.

ARIAS, Ana (2012) “La apuesta a la reconstrucción de lo público”. En: ARIAS, Ana et al (comp) (2012) *Políticas Públicas y Trabajo Social: aportes para la reconstrucción de lo público*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

ARIAS, Ana (2012) *Pobreza y modelos de intervención. Aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción*. Buenos Aires: Editorial Espacio

ARIAS, Ana (2015) “Aportes desde el pensamiento Nacional para pensar el Trabajo Social en Argentina”. En: HERMIDA, María y MESCHINI, Paula (comp) *Pensar nuestra América: Hacia una epistemología de los problemas sociales latinoamericanos*. La Plata: Edulp.

ARICÓ, José M (2012) *Nueve lecciones sobre economía y política en el marxismo. Curso de El Colegio de México*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica/ El Colegio de México.

ASTUR, Anahí; LARREA, Marina (2009) “Proceso de Bolonia en América Latina. Estudios de Caso: Argentina y el Mercosur Educativo.” Anuario del Institut de recherche et débat sur la gouvernance. URL: <http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-434.html> Fecha de consulta: 30/05/12

AUSTIN, John (1982) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós

ÁVALOS TENORIO, Gerardo (1996) “Hegel y su concepto de Estado”. En: PARÍS POMBO, María y ÁVALOS TENORIO, Gerardo (1996) *Política y estado: en el pensamiento moderno*. México DF: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación. URL: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/107-2690reu.pdf Fecha de consulta 10/10/2015

BACHELARD, Gastón, 2004, (1938) *La formación del espíritu científico*. 25° edición en castellano. México: Siglo XXI

BARREIX, Juan (2003) *La reconceptualización hoy. Trabajo Social como utopía de la esperanza*. Mar del Plata: Editorial de la UNMDP

BARTHES, Ronald (2009) *S/Z*. 2da edición. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

BASSI FOLLARI, Javier (2014). Cuali/Cuanti: La distinción paleozoica [113 párrafos]. Forum Qualitative. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs140279>. Fecha de consulta: 07/06/2014

- BAUMAN, Zygmunt (1998) *Holocauste et modernité*. Madrid: Seiquitor
- BAUMAN, Zygmunt 2009, (1999) *Modernidad líquida*. 1ª edición, 11ª reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt, 2005, (1999) *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, Ulrich (1998) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Madrid: Editorial Paidós.
- BECK, Ulrich; GIDDENS, Antonio; LASH, Scott (1997) *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid. Alianza Editorial
- BELLAMY FOSTER, J. (2002) "Imperialismo e Imperio." *Revista OSAL*, 8,169-174. En <http://168.96.200.17/ar/libros/osal/osal8/foster.pdf> Fecha de consulta: 07/09/12
- BENJAMIN, Walter (2009) "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica." En: BENJAMIN, Walter (2009) *Estética y política*. Buenos Aires: Las cuarenta. Pp 83-133.
- BERTELLONI, Francisco (2010) "La teoría política medieval entre la tradición clásica y la modernidad." En: ROCHEARNAS, P (2010) (ed.) *El pensamiento político en la Edad Media*. Madrid: Fundación Ramón Areces. pp. 17-40. URL: http://ifilosofia.up.pt/gfm/docs/Bertelloni_teor%C3%ADa_pol%C3%ADtica_medieval_entre_la_tradici%C3%B3n_cl%C3%A1sica_y_modernidad.pdf Fecha de consulta: 27/12/2015
- BIDASECA, Karina (2010) *Perturbando el texto colonial: los estudios (pos) coloniales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial SB.
- BOBBIO, Norberto (1989) *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*. México: Fondo de cultura económica. URL: http://www.cedesur.org/wp-content/uploads/Bobbio-Norberto_Estado-gobierno-y-sociedad-caps.-2-4.pdf Fecha de consulta: 02/01/2016
- BOBBIO, Norberto (2001) *Ni con Marx ni contra Marx*. 2ª reimpresión. México: Fondo de cultura económico. URL: <http://www.socialismo-chileno.org/febrero/Biblioteca/bobbio.pdf> Fecha de consulta: 02/09/2015
- BORGIANI, Elisabet, GUERRA, Yolanda y MONTAÑO, Carlos. (Eds.).(2003). *Servicio social crítico: hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. Sao Paulo: Cortez.
- BORÓN, Atilio (1999) "La filosofía política clásica y la biblioteca de Borges." En: BORÓN, Atilio (1999) *La filosofía política clásica. De la antigüedad al renacimiento*. Buenos Aires: CLACSO. URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100609122129/2boron.pdf> Fecha de consulta: 08/11/15
- BORÓN, Atilio (2005) "Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico." ALAS, Asociación Latinoamericana de Sociología, Porto Alegre, Brasil. 2005. pp 28. Disponible: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/alas/alas05.pdf>
- BORÓN, Atilio (2007) *Reflexiones sobre el poder, el estado y la revolución. El tema del poder en el pensamiento de izquierda en América Latina*. Córdoba: Ediciones Espartaco.
- BORSANI, María. (2012) "Disputar a Fanon: a propósito de un 'secuestro epistémico'". En: DE OTO, Alejandro (comp) *Tiempos de homenajes/ tiempos descoloniales: Frantz Fanon América Latina*. Buenos Aires: Del Signo.

- BOURDIEU, Pierre (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, Pierre (1999) "El campo científico". En: BOURDIEU, Pierre (1999) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA, pp. 75-110.
- BOURDIEU, Pierre (2014) *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre 1996, (1993) "Espíritus del Estado. Génesis y estructura del campo burocrático." *Revista Sociedad* n° 8. Buenos Aires URL: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/1042.pdf> Fecha de consulta: 05/ 03/16
- BRUNER, Jerome (1963) *El proceso de la educación*. México: UTEHA
- BRUNNER, José (2008) "El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades." *Revista de Educación*. Número Extraordinario 2008, España. URL: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_06.pdf
- BUENFIL BURGOS, Rosa (1996) "Foucault y la analítica del discurso." *Revista Topos y Tropos*. N°2 Córdoba. URL: <http://www.die.cinvestav.mx/die/acad/buenfilRNidia/PDFRBUENFILARTICULOS/foucalt%20y%20la%20analitRNB.PDF>. Fecha de consulta: 5/07/11
- BULCOURF, Pablo (2012) "El arte de nombrar: Guillermo O'Donnell y el desarrollo de la ciencia política en América Latina." *Temas Y debates* n° 24. Rosario diciembre 2012. URL: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-984X2012000200012&script=sci_arttext#no Fecha de consulta: 30/ 12/15
- BULCOURF, Pablo y CARDOZO, Nelson (2013) "La Ciencia Política en la Argentina: su desarrollo e institucionalización." *Revista Debates*, v° 7, n° 3, p.57-88, set.-dez.2013. Porto Alegre. URL: <http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/43861/27735> Fecha de consulta: 30/ 12/15
- BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj, 2011, (2000) *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*. 2da edición. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- CALVINO, Italo (1994) *Por qué leer los clásicos*. 2º reimpresión. México: Tusquets editores. URL: http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/calvino_italo_por_que_leer_los_clasicos.pdf
- CAMILLIONI, A (2001) Modalidades y proyectos de cambio curricular. URL: <http://www.e-portafolios.com.ar/Portfolio/Bibliografia/Cambio%20curricular.pdf> Fecha de consulta: 03/05/2011
- CAMILLONI, Alicia *et al* (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- CAMPANA, Melisa (2011) "Teorías del Estado y estudios sobre gubernamentalidad: contrapuntos posibles" *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*, 30 (diciembre 2011), pp. 5-28
- CAPELLÁN DE MIGUEL, Gonzalo (2004) "Cambio conceptual y cambio histórico. Del pauperismo a la 'cuestión social'." *Revista Historia contemporánea* 29, 2004, 539-590. URL: http://www.revista-hc.com/includes/pdf/29_02.pdf
- CARBALLEDA, Alfredo (2005) "Algunas consideraciones sobre la reflexión histórica en Trabajo Social. Una mirada genealógica a la intervención en lo social." En: FERNANDEZ SOTO, Silvia (coord.) (2005) *El Trabajo Social y la cuestión social. Crisis, movimientos sociales y ciudadanía*. Buenos Aires: Espacio Editorial

CARBALLEDA, Alfredo (2006) *El Trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Del orden de los cuerpos a estallido de la sociedad*. Buenos Aires: Editorial Espacio

CARBALLEDA, Alfredo (2008) "La Intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social." *Revista Margen*, Edición n° 48. URL: <http://www.margen.org/suscri/margen48/carbal.html> Fecha de consulta: 10/09/2015

CARBALLEDA, Alfredo (2013) "La cuestión social como cuestión nacional" En: CARBALLEDA, Alfredo. *La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

CARLI, Sandra (2012) *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

CASAS, Alejandro (2006) "Pensamiento crítico y marxismo en América Latina: algunas trayectorias entre Bolívar y Mariátegui." En: FERNANDEZ RETAMAR, Roberto (2006) *Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas*. Buenos Aires: CLACSO. URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100721125907/14Casas.pdf> Fecha de consulta: 02/ 03/16

CASTEL, Robert (2001) "Empleo, exclusión y las nuevas cuestiones sociales." En CASTEL, Robert *et al*, *Desigualdad y globalización. Cinco conferencias*. Buenos Aires: Manantial

CASTEL, Robert (2004) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires. Manantial.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2007) "Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes" En: CASTRO GÓMEZ. *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (1998) "Latinoamericanismo, Modernidad, Globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón." En: Castro-Gómez, Santiago y MENDIETA, Eduardo (editores) *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Miguel Ángel Porrúa. URL:<http://people.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/Teoriassindisciplina.pdf> Fecha de consulta: 15/08/2015

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón. (2007) "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico". En CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón (edit) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y MENDIETA, Eduardo (1998) "Introducción: La translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización." En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y MENDIETA, Eduardo (editores) *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Miguel Ángel Porrúa.

CAZZANIGA, Susana (1998) "Los cambios curriculares: una puesta en acto de esfuerzos teóricos y políticos." En: CAZZANIGA, Susana (2007) *Hilos y nudos: la formación, la intervención y lo político en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

CAZZANIGA, Susana (2001) "El abordaje desde la singularidad". En: Desde el fondo, cuadernillo N° 21. UNER. Facultad de Trabajo Social: Entre Ríos. <http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/fondo/num21/cazzaniga21.htm>

- CAZZANIGA, Susana (2004) “La formación profesional y las exigencias de un debate de conjunto.” En: ROZAS PAGAÑA, Margarita (coord) (2006) *La formación y la intervención profesional: hacia la construcción de proyectos ético políticos en trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- CAZZANIGA, Susana (2007) *Hilos y nudos. La formación, la intervención y lo político en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio editorial
- CHAKRABARTY, Dipesh (1999) “Historia de las minorías, pasados subalternos” *Revista Historia y gráfica*, año 6, N° 12
- CHARAUDEAU, Patrick (2009) Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales. En: PUIG, Luisa (ed). *El discurso y sus espejos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- CHOMSKY, Noam (2001) “Militarizando el espacio. Para proteger los intereses y las inversiones de Estados Unidos.” *Res publica*, 2, 131-138.
- CLARK, Burton (1991) *El sistema de Educación Superior. Una visión comparada de la organización académica*. México: Nueva imagen.
- COLMENARES, José (2014) *Gubernamentalidad y Realpolitik*. Venezuela: Bid & co. Editor
- COLOMBO, Rafael (2006) “El estado en la teoría social clásica. Una aproximación al pensamiento de Karl Marx y Emile Durkheim.” URL: <http://www.rebellion.org/docs/28637.pdf> Fecha de consulta 06/08/2015
- CONTI, Romina y MESCHINI, Paula (2015) “¿Qué se entiende por “crítico/a”? Notas para ampliar la comprensión del marxismo en Trabajo Social.” Ponencia presentada en: *Jornadas Trabajo Social crítico: debates, perspectivas y desafíos en América Latina*. Tandil, 12, 13 y 14 de noviembre de 2015.
- CONTI, Romina; HERMIDA, María; MESCHINI, Paula (2012) “Retrospectiva crítica acerca del Movimiento de Re conceptualización.” En: CHINCHILLA, M (Comp.) *Actas del XX Seminario Latinoamericano de Trabajo Social y Encuentro académico nacional (FAUATS)*. Córdoba, Septiembre 2012 URL: https://drive.google.com/folderview?id=0B75vnQVGGoDOXUkhyUE1WX3Z6aVE&usp=s_haring&tid=0B75vnQVGGoDOXbFNUVW9zVGUxSEU
- CORBETTA, Piergiorgio (2003) *Metodología de la investigación social*. Madrid: McGraw-Hill
- CORIA, Adela et al (1999) *Curriculum e Investigación en Trabajo Social*. Encuentro Académico Nacional de FAUATS. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- CRESPO, Horacio (2012) “A manera de Prólogo: El marxismo y la política en José Aricó.” EN: ARICÓ, José M (2012) *Nueve lecciones sobre economía y política en el marxismo. Curso de El Colegio de México*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica/ El Colegio de México.
- DANANI, Claudia (2012) “La reconstrucción de lo público: tres desafíos para reconstruir lo valioso y discutir el sentido.” En: ARIAS, Ana et al (comp) (2012) *Políticas Públicas y Trabajo Social: aportes para la reconstrucción de lo público*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- DE OTO, Alejandro (2012) “Frantz Fanon en el siglo. Sobre ciertas persistencias en el pensamiento latinoamericano.” En: DE OTO, Alejandro (edit): *Tiempos de homenajes/ tiempos descoloniales: Frantz Fanon América Latina*. Buenos Aires: Del Signo.

- DE OTO, Alejandro (2014) "Humanismo crítico y espectralidad. Notas a partir de dos textos de Aimé Césaire." *Revista Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas* vol.16 no.1 Mendoza jun. 2014. URL: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-94902014000100004&script=sci_arttext Fecha de consulta: 11/09/15
- DE ROBERTIS, Cristina (1988) *Metodología de la Intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: El Ateneo.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: Clacso ediciones.
- DE SOUZA MINAYO, María (1997) *El desafío del conocimiento. Investigación Cualitativa en Salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial. Argentina.
- DELEUZE, Gilles (2009) *Crítica y clínica*. 3ra edición. Barcelona: Editorial Anagrama.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix, 2006, (1980) *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Madrid: Pre-textos.
- DELEUZE, Gilles, 2008, (1987) *Foucault*. 2da edición. 2da reimpresión. Buenos Aires: Paidós.
- DENZIN, Norman (2001) La entrevista reflexiva y una ciencia social performativa. *Qualitative reserch*, vol 1, n°1, 23-46
- DERANTY, Jean (2007) "Derecho y democracia entre disolución biopolítica y reconstrucción normativista: Agamben, Foucault, Habermas, Honneth." En: CUSSET, Yves y HABER, Stéphane (dir) (2007) *Habermas/Foucault. Trayectorias cruzadas. Confrontaciones críticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DERRIDA, Jaques (1989) *La Escritura y la Diferencia*. Barcelona: Editorial Anthropos
- DERRIDA, Jaques (1998) *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Editorial Trotta. URL: http://monoskop.org/images/6/61/Derrida_Jacques_Espectros_de_Marx_1998.pdf Fecha de consulta: 20/ 12/15
- DI CARLO, Enrique (1997) *Trabajo social profesional: el método de la comunicación racional*. Buenos Aires: Editorial Lumen
- DIAZ-BONE, Rainer *et al* (2007) "El campo de análisis del discurso foucaultiano. Características, desarrollos, perspectivas." *Qualitative Reserch*, vol 8, n°2 art. 30. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/234/519>. Fecha de consulta: 28/06/11
- DIAZ, Esther (1997) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos, 1997.
- DRI, Rubén (1999a) "Filosofía política aristotélica." En: BORON, Atilio (1999) *La filosofía política clásica. De la antigüedad al renacimiento*. Buenos Aires: CLACSO. URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100609122906/4dri.pdf> Fecha de consulta: 08/11/2015
- DRI, Rubén (1999b) "Teología política de Santo Tomás." En: BORON, Atilio (1999) *La filosofía política clásica. De la antigüedad al renacimiento*. Buenos Aires: CLACSO. URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100609123438/6dri1.pdf> Fecha de consulta: 08/11/2015
- DUSSEL, Enrique (1994) *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. La Paz: Plural Editores
- DUSSEL, Enrique (2000) "Europa, modernidad y eurocentrismo." En: LANDER,

- Edgardo (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 41-43.
- DUSSEL, Enrique (2012) *Para una política de la liberación*. Buenos Aires: Editorial Las cuarenta/ Gorla.
- EGGLESTON, John (1977) *The Sociology of de School Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- EISNER, Elliot (1979) *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan
- ENGELS, Friedrich (1848) "La tutela de los Estados Unidos." En Periódico Alemán de Bruselas. Fecha: 23/01/1848. En: MARX, Karl, (1972) *Materiales para la Historia América Latina (compilación)*. México: Pasado Presente.
- EPSTEIN, Laura, *et al.* (eds.) (1999) *Reading Foucault for social work*. New York: Columbia University Press.
- ESPOSITO, Roberto (2006) *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- FAIRCLOUGH, Norman (2008) El análisis crítico del discurso y la mercantilización de discurso público de las universidades. *Revista discurso y sociedad*. Vol 2(1). URL: <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Fairclough.html> Fecha consulta: 25/06/11
- FALEIROS, Vicente (1983) *Metodología e ideología del Trabajo Social*. Perú: CELATS
- FANON, Frantz (1994) *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de cultura económica.
- FARÍAS, Alberto; FERNANDEZ SAPINO; Adriana, ROS, Virginia (2015) *Personalidad y Sociopraxiología: Una aproximación teórico-práctica al Trabajo Social*. Mar del Plata: Ed. Martín-UNMDP
- FEINMANN, José y GONZALEZ, Horacio (2014) *Historia y Pasión. La voluntad de pensarlo todo*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- FERNANDEZ RETAMAR, Roberto (2000) *Todo Caliban*. La Habana. Versión digital URL: <http://www.cubadebate.cu/wp-content/uploads/2009/05/todo-caliban-roberto-fernandez-retamar.pdf> Fecha de consulta: 10/09/2015
- FERNANDEZ SOTO, Silvia (coord.) 2005, (2003) *El trabajo social y la cuestión social. Crisis, movimientos sociales y ciudadanía*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- FERNANDEZ, Arturo, GUARDAMAGNA, Melina (2011) El Desarrollo de la Ciencia Política en la Argentina. S/D. URL: <http://www.alacip.org/wp-content/uploads/2011/06/articulo-cs-pol-argentina-para-alacip.pdf> Fecha de consulta: 17/12/15
- FERNÁNDEZ, María (2004) "El relato autobiográfico y la construcción del yo". *Revista de Antropología*, UNR.
- FERRATER MORA, José (1975) *Diccionario de filosofía*. Tomo 2 - L Z. 4º edición. 3º reimpresión. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. URL: <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2011/10/jose-ferrater-mora-diccionario-de-filosofia-tomo-ii.pdf> Fecha de consulta: 04/07/2015
- FEYERABEND, Paul (1984) *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos.
- FOLLARI, Roberto (2000) *Epistemología y Sociedad: acerca del debate contemporáneo*.

Rosario: Homo Sapiens.

FOUCAULT, Michel (1977) *Language, counter-memory, practice: selected essays and interviews*. New York: Cornell University Press

FOUCAULT, Michel (1980) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

FOUCAULT, Michel (2002) *Las palabras y las cosas: una crítica a las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

FOUCAULT, Michel (1992b) *Microfísica del poder*. 3ra edición. Madrid: Ediciones de La piqueta

FOUCAULT, Michel (1995) *Nietzsche, Freud, Marx*. Buenos Aires: Editorial El cielo por asalto

FOUCAULT, Michel (2001) *El sujeto y el poder*. En DREYFUS, H. y RABINOW, P (2001) Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires: Nueva Visión

FOUCAULT, Michel (2004) “La gubernamentalidad”. En GIORGI, Gabriel y RODRIGUEZ, Fermín (2009) (comp) *Ensayos sobre Biopolítica: excesos de vida. Michel Foucault, Gilles Deleuze, Slavov Zizek*. 1º reimpresión. Págs 187-215. Buenos Aires: Editorial Paidós.

FOUCAULT, Michel (2004) *Nietzsche, la genealogía, la historia*. 5a edición. Valencia: Pre-textos.

FOUCAULT, Michel (2009b) “La vida: la experiencia y la ciencia” En GIORGI, Gabriel y RODRIGUEZ, Fermín (2009) (comp) *Ensayos sobre Biopolítica: excesos de vida. Michel Foucault, Gilles Deleuze, Slavov Zizek*. 1º reimpresión. Págs 187-215. Buenos Aires: Editorial Paidós.

FOUCAULT, Michel (2010) *Nacimiento de la Biopolítica: curso en el Collège de France: 1978-1979*- 2da reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, Michel (2011) *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France*- 4ta reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, Michel, 1971, (1992a) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets editores

FOUCAULT, Michel, 2002, (1969) *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

FOUCAULT, Michel, 2009, (1976) *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. 2da edición. 1ra reimpresión. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

FREDERICO, Celso (s/d) “Arecepção de Lukács no Brasil” Ponencia presentada en el Jornadas *Actualidad de Lukács*. CEDINCI. URL: <http://www.cedinci.org/jornadas/CL/M6.pdf>

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1999) *La globalización imaginada*. México: Paidós.

GARCÍA JURADO, Roberto (2005) “La ciencia política en Estados Unidos: cien años de la Asociación Americana de Ciencia Política.” *Argumentos*, núm. 49, pp. 149-164. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana. URL: <http://www.redalyc.org/pdf/595/59504909.pdf> Fecha de consulta: 20/12/15

GARCÍA LINERA, Álvaro (2005) “Lucha por el poder en Bolivia”. En: GARCÍA LINERA, Álvaro. *Horizontes y límites del Estado y el poder*. La Paz: Comuna/ Muela del

Diablo

GARCÍA LINERA, Álvaro (2010a) Conferencia: “La construcción del Estado”. Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. 8 de abril de 2010. URL: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/Clase-Magistral-Garc%C3%ADa-Linera-en-Sociales.pdf> Fecha de consulta: 17/02/15

GARCÍA LINERA, Álvaro et al (2010b) *El Estado. Campo de Lucha*. La Paz: Comuna/ Muela del Diablo/ Clacso.

GARCÍA, George (2013) “Sobre Marx y América Latina (otra vez). A propósito de un artículo de Hermann Güendel”. *Praxis. Revista de Filosofía*. Nº 70 Enero– Junio 2013. pp. 11-30. URL: www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/download/6247/6272

GIDDENS, Anthony (1994) *El capitalismo y la moderna teoría social*. 5a edición. Barcelona: Editora Labor S.A.

GIMENO SACRISTÁN, José (1988), 1998. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 6º reimpresión. Madrid: Ediciones Morata S.L

GONZALEZ, Amanda et al (2009) “Métodos de Investigación en Educación Especial. Los estudios de Encuesta...”. URL: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Encuesta_doc.pdf Fecha de consulta: 11/11/2014

GONZÁLEZ, Horacio (2013) “Comentarios a El príncipe”. En su: GONZÁLEZ, Horacio (2013) *Maquiavelo, El príncipe*. Buenos Aires: Colihue.

GONZÁLEZ, Horacio (2014) “Teoría del Estado.” *Diario Página/12* del 7 de junio del 2014. URL: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-248074-2014-06-07.h> Fecha de consulta: 05/04/2015

GONZÁLEZ SAIBENE, Alicia (1996) “Una lectura epistemológica del Trabajo Social.” *Revista Temas y Debates*, Nº 1, Año 1. Facultad de Ciencia Política y RRH, Universidad Nacional de Rosario.

GONZÁLEZ SAIBENE, Alicia (2007) “El objeto de la intervención profesional: Un mito del Trabajo Social.” *Revista Umbral, Prácticas y Ciencias Sociales del Sur*. Santa Fe: Fundación Futuro Solidario.

GONZÁLEZ SAIBENE, Alicia (2014) “El mito del objeto de Trabajo Social”. *Revista RumbosTS* nº 10. Santiago, Chile: Universidad Central.

GONZÁLEZ SAIBENE, Alicia (2015) “Acerca de la intervención”. *Revista RumbosTS* nº 11. Santiago, Chile: Universidad Central.

GRAMAGLIA, Paula (2008) *Democracia Radicalizada y lo Político en Ernesto Laclau*. Córdoba: Jorge Sarmiento Editor/Universitas Libros

GRAMSCI, Antonio (1967) *La formación de los intelectuales*. Versión digital. URL: http://abogadonotariopr.com/images/SP/la_formacion.pdf Fecha de consulta: 02/ 12/15

GRAMSCI, Antonio (1980) *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Madrid: Ediciones Grijalbo

GRÜNER, Eduardo (1996) *Un género culpable. La práctica del ensayo: entredichos, preferencias e intromisiones*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.

GRÜNER, Eduardo (2002) *El fin de las pequeñas historias*. Barcelona: Paidós Ibérica.

GUBER, Rosana (2004) *El Salvaje Metropolitano*. Buenos Aires: Editorial Paidós

- GÜENDEL, Hermann (2011) "Marx sobre América Latina, revisión crítica de una enunciación eurocentrada." *Revista Praxis*, n° 67, Julio-Diciembre 2011. URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4638412.pdf> Fecha de consulta: 01/03/16
- GUEVARA, Ernesto (1960) "Notas para el estudio de la ideología de la Revolución Cubana" *Verde Olivo*, 8 de octubre, 1960, La Habana.
- GUHA, Ranajit (2002) "La Prosa de la Contrainsurgencia". En: GUHA, Ranajit: *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- GUIDO, Luciana y VERSINO, Mariana (2010) "La oferta académica "virtual" en universidades nacionales argentinas y su expansión territorial. Un estudio de casos de campos virtuales." *Archivos de Ciencias de la Educación | AÑO 4 | N° 4*. FHyCDE. UNLP. URL: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4775/pr.4775.pdf Fecha de consulta: 11/04/12
- GUYOT, Violeta (2001) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- HABERMAS, Jürgen, 1989 (1985) *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- HARDT, Michael y NEGRI, Tony (2002) *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- HEALY, Karen (2001) *Trabajo Social. Perspectivas contemporáneas*. Ediciones Morata. Madrid.
- HEGEL, George (1987) *Fundamentos de la Filosofía del Derecho*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX.
- HEIDEGGER, Martin (1951) *El Ser y el Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica
- HERMIDA María y MESCHINI, Paula (2015) "Una relectura de las corrientes "post" para pensar la intervención en Trabajo Social." En: HERMIDA, María y MESCHINI, Paula (Comp) *Pensar nuestra América Hacia una epistemología de los problemas sociales latinoamericanos*. Edulp: 2015
- HERMIDA, María (2005) "Prácticas y discursos en VIH: Los desafíos del cómo en una investigación cualitativa desde la teoría fundamentada." Ponencia publicada en Actas de la II Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Humanas: "Los desafíos de la Investigación en Ciencias Humanas" Bahía Blanca, Argentina.
- HERMIDA, María (2010a) "Multitud, Pueblo y Ciudadanía: Debates en torno al sujeto en la teoría política contemporánea." En: Actas del IX Congreso Nacional- II Congreso Internacional sobre Democracia. Editorial de la UNR.
- HERMIDA, María (2010b) "Trabajo social, riesgo y nuda vida: Entre la política reflexiva y la política radicalizada." Ponencia presentada en el Tercer Encuentro Argentino y Latinoamericano de Ciencias Sociales y Trabajo Social. UNC: Córdoba.
- HERMIDA, María (2011) "Desatar el nudo: propuestas para la investigación de las relaciones teoría y práctica en la formación en Trabajo Social." En: VIGNALE, Silvana et al (compiladores). *Atadas con alambre: Relaciones entre teoría y práctica*. Actas del I Coloquio de Becarios y Jóvenes Investigadores en Filosofía Práctica y Ciencias Sociales. Mendoza: Qellgasqa, 2011. CD-Rom.
- HERMIDA, María (2011a) "Abordajes críticos a la noción de Estado en la Filosofía Política Contemporánea." En: Actas de las XI Jornadas Nacionales Agora Philosophica. Mar del Plata: Biblioteca electrónica AadIE-BA.
- HERMIDA, María (2011b) "Confrontaciones y cruces en las definiciones de Estado,

sujeto y poder.” Tendencias y Retos No. 16. Noviembre de 2011. pp. 59-78. Universidad La Salle: Colombia

HERMIDA, María (2012a) “Gubernamentalidad e Inmunidad: pensar el Estado fuera de la Teoría del Estado.” En: MISSERI, Lucas (comp) *Estado, cultura y desarrollo: entre la utopía y la crítica: Actas de la I Jornadas Internacionales de Filosofía y Ciencias Sociales*. Mar del Plata: UNMDP 2012. E-Book.

HERMIDA, María (2012b) “Inmunidad, comunidad y Trabajo Social: tensiones de la intervención desde la biopolítica de Esposito.” En: ASSALONE, Eduardo y BEDIN, Paula (compiladores), *Bios y Sociedad I. Actas de las I Jornadas Interdisciplinarias de Ética y Biopolítica*, Mar del Plata: UNMDP 2012. (pp. 308-314)

HERMIDA, María (2013) “Desplazamientos en el espacio biográfico. Un análisis en el campo discursivo de la política venezolana.” Ponencia presentada en el III Tercer Encuentro Internacional Estado, política y transformaciones sociales en América Latina.

HERMIDA, María (2014a) “El curriculum que prescribe y que proscribe. Por una didáctica de las ausencias en Trabajo Social”. *Revista de Educación*. UNMDP. Mar del Plata. Volumen 1, n° 7. pp. 327-346.

HERMIDA, María (2014b) “El poder y lo político en Trabajo Social: cruzando los bordes de la Modernidad.” En actas de la V Jornadas Nacionales de Antropología Filosófica “Transformaciones y usos de lo político en la sociedad de hoy” UNMDP.

HERMIDA, María (2014c) “La noción de Pueblo en Laclau: aportes para el problema del sujeto colectivo en Trabajo Social. Ponencia presentada en las VIII Jornada de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 3, 4 y 5 de diciembre 2014. La Plata.

HERMIDA, María (2015) “Colonialismo y producción de ausencias. Una crítica desde el Trabajo Social para visibilizar los presentes subalternos.” *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*. Año 5. n° 10. Págs. 67-87 URL: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/web_revista_10/PDF/09_Hermida.pdf Fecha de consulta 18 de febrero 2016.

HERMIDA, María (2016) “El Estado, el poder y la política en los estudios poscoloniales y el enfoque des colonial. Aportes para el Trabajo Social.” En HERMIDA, María, MESCHINI, Paula (2016) *Trabajo Social y Descolonialidad*. Mar del Plata: EUDEM. En edición.

HERMIDA, María y MESCHINI, Paula (2012a) “Pensar e intervenir en la Cuestión Social: el Trabajo Social desde un enfoque poscolonialista.” En: CATELLI Laura (comp). *Términos claves de la teoría poscolonial latinoamericana : despliegues, matices, definiciones*. Rosario : UNR Editora. (pp 201-218)

HERMIDA, María y MESCHINI, Paula (2012b) “Notas sobre una nueva institucionalidad del ciclo de gobierno Kirchnerista: demandas populares, conquistas legales, resistencias institucionales.” Ponencia presentada en el II Congreso de Pensamiento Político Latinoamericano. Integración Latinoamericana: Hegemonía, Estado y populismo. Organizado por la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. Noviembre 2012

HERMIDA, María y MESCHINI, Paula (2015b) “Trabajo Social situado: rupturas epistemológicas con el pensamiento anglosajón y eurocentrado.” Ponencia presentada en el II Simposio Internacional Interdisciplinario “Aduanas del Conocimiento”. Centro de Investigaciones y Estudio sobre Cultura y Sociedad (CIECS) Abril de 2015. Ciudad de Córdoba.

- HOBBS, Thomas (1651), 1994. *Leviatán o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil*. 2º reimpresión. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- HOLLOWAY, John (2006) “¿Qué es la revolución? Un millón de picaduras de abeja, un millón de dignidades.” *Ágora Philosophica. Revista Marplatense de Filosofía* VII N°13 junio 2006.
- HOLLOWAY, John 2002, (2005) *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. 2º edición. Caracas: Vadell Hermanos S.A URL: http://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/601/mod_resource/content/3/cambiar-el-mundo-el-poder-1275850.pdf Fecha de consulta: 05/ 01/16
- HORKHEIMER, Max (2003) *Teoría crítica*. 3ra reimpresión. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu
- HUSSERL, Edmund (1985) *Investigaciones lógicas*. Madrid: Alianza
- ISUANI, Aldo (1979) “Capítulo I: Tres enfoques sobre el concepto de Estado.” En su: “El Estado y las políticas de seguridad social hacia el trabajo: el caso argentino”. Tesis de doctorado. Universidad de Pittsburg. Buenos Aires: UBA URL: <http://www.aldoisuani.com/wp-content/uploads/2011/01/Tres-Enfoques-sobre-el-concepto-de-Estado11.pdf> Fecha de consulta: 15/01/2016
- JAKSON, Philip (1968) *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Row
- JAY, Martin (1989) *La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación social (1923-1950)*. Madrid: Taurus.
- JESSOP, Bob (1999) *Crisis del Estado de Bienestar. Hacia una nueva teoría del Estado y sus consecuencias sociales*. Bogotá: Siglo del Hombre
- JONG, Eloísa et al (2003) *Formación académica en trabajo social: una apuesta política para repensar la profesión*. Buenos Aires: Espacio Editorial
- KANT, Immanuel (2002) *Crítica a la razón pura*. Madrid: Tecnos.
- KARSZ, Saül (2009) *Problematizar el Trabajo Social: definición, figuras, clínica*. GEDISA, 2009 Barcelona: Editorial Gedisa.
- KEMMIS, Stephen (1988), 1998. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata S.L
- KLIMOVSKY, Gregorio; HIDALGO, Cecilia (2001) *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. 3ra edición. A-Z editora. S.A. Buenos Aires.
- KRUSSE, Hernán. (1971) "La Reconceptualización del Servicio Social en América Latina", en Revista Selecciones de Servicio Social N° 13. Ed. Humanitas. Buenos Aires. Abril-Julio.
- KUNH, Thomas (1996) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica
- KUSCH, Rodolfo (1976) *Geocultura del Hombre Americano* Buenos Aires: Fernando García Cambeiro. URL: <https://www.dropbox.com/s/m045ukilqvp9y98/Rodolfo%20Kusch%20-%20Geocultura%20del%20Hombre%20Ame.pdf?dl=0> Fecha de consulta: 5/05/2015
- LACLAU, Ernesto (1978) “La especificidad de lo político: el debate Poulantzas-Miliband.” En: LACLAU, Ernesto. *Política e ideología en la teoría marxista: capitalismo, fascismo, populismo*. México: Siglo XXI. URL

http://aleph.org.mx/jspui/bitstream/56789/5946/1/DOCT2065114_ARTICULO_10.PDF
echa de consulta: 27/ 02/16

LACLAU, Ernesto (2008b) *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal, 2004, (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

LACLAU, Ernesto, 2008a (2005) *La razón populista*. 3º reimpresión. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

LAKATOS, Imre. (1970), "Falsification and the methodology of scientific research programmes", en: Lakatos, I. y Musgrave, A. (eds.), *Criticism and the growth of knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, pgs. 91 a 196.

LANDER, Edgardo (2006) "Marxismo, eurocentrismo y colonialismo". En BORON, Atilio (comp) *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, pp 209-243. URL: <http://www.tni.org/sites/www.tni.org/archives/archives/lander/marxismo.pdf> Fecha de consulta: 5/10/2102

LECHNER, Norbert, (comp.), 2000, (1981) *Estado y política en América Latina*. 7ma edición México: Siglo XXI editores. URL: <http://books.google.com/books?id=Tng5jvRsBNgC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> Fecha de consulta: 12/10/11

LEFORT, Claude (1990) *La invención democrática*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

LEVI STRAUSS, Jean Claude (2009) *El pensamiento salvaje*. 16º reimpresión. México: Fondo de cultura económica.

LOBOS, Nicolás (2010) "Prácticas preprofesionales entre la experiencia en sentido positivista, saber pragmático, ideología y experiencia en sentido benjaminiano." Ponencia presentada en el *Encuentro Nacional de FAUATS: Argumentos y estrategias hacia la formación universitaria en Trabajo Social en Argentina* UNCuyo, mayo de 2010.

LUDI, María (comp) (1999) *Curriculum e Investigación en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial

LUDI, María y LEDA, Carmen (2015) "Algunas consideraciones sobre la Ley Federal de Trabajo Social". Documento base de trabajo FAAPS- FAUATS. URL: <http://es.slideshare.net/Igui/resolucin-de-faapss-en-favor-de-la-aplicacin-de-la-ley-federal-de-trabajo-social>

LUGONES, Gustavo *et al* (2010) "El caso de Argentina". En: SANTELICES, Beatriz (coord.) (2010) *El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación en Iberoamérica*. Informe 2010. CINDA-Universia. Santiago de Chile: RIL Editores.

LUHMANN, Niklas, 1998 (1992) *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana, Triana Editores.

LUKÁCS, György 2004, (1976) *Ontología del ser social*. Buenos Aires. Ediciones Herramienta.

LUKÁCS, György, 1969, (1923) "¿Qué es el marxismo ortodoxo?" En: LUKÁCS, György *Historia y conciencia de clase*. México: Grijalbo.

- LUKÁCS, György, 2014, (1924) *Lenin*. 2º edición. Buenos Aires: La Rosa Blindada.
- MADOERY, Oscar et al (2013) *La democracia argentina: como escenario de disputa hegemónica*. Rosario: UNR Editora Editorial de la Universidad Nacional de Rosario
- MAEDER, Ernesto (2006) “El ciclo de las Universidades regionales en Argentina. El caso de la Universidad Nacional del Nordeste.” Conferencia dictada en la Academia Nacional de Educación. Julio 2006. URL: www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/DiscursoMaeder.doc
- MALLARDI, Manuel (2013) “La categoría Trabajo en Lukács: Implicancias y fundamentos ontológicos del ser social.” *Revista Trabajo y Sociedad*. Nº 21, Invierno 2013, Santiago del Estero, Argentina. URL: <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/21%20MALLARDI%20lukacs%20trabajo.pdf>
Fecha de consulta: 05/ 02/16
- MALLARDI, Manuel; ROSSI, Adriana (2010) “Cuestión social y sociedad civil: aproximación a las tendencias en la producción de servicios sociales.” *Revista eleuthera*. Vol. 4, enero - diciembre 2010, págs. 172-189. URL: https://www.academia.edu/1204052/CUESTI%C3%93N_SOCIAL_Y_SOCIEDAD_CIVIL_APROXIMACI%C3%93N_A_LAS_TENDENCIAS_EN_LA_PRODUCCI%C3%93N_DE_SERVICIOS_SOCIALES
- MARCHART, Olivier (2009) *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- MARCUSE, Herbert (1993) *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Buenos Aires: Planeta Agostini
- MARSHALL, Thomas y BOTTOMORE, Tom (1950), 1998 *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- MARTINELLI, María (1992) *Servicio Social: Identidad y alienación*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- MARTINEZ, Silvana y AGÜERO, Juan (2014) *Trabajo Social Emancipador. De la disciplina a la indisciplina*. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.
- MARX, Karl (1849) “La magnífica California”. En MARX, Karl (1972) MARX, Karl, (1972) *Materiales para la Historia América Latina (compilación)*. México: Pasado Presente.
- MARX, Karl (1850) “El Oro Californiano”. En: MARX, Karl, (1972) *Materiales para la Historia América Latina (compilación)*. México: Pasado Presente.
- MARX, Karl (1854) “Carta a Engels.” En: MARX, Karl, (1972) *Materiales para la Historia América Latina (compilación)*. México: Pasado Presente.
- MARX, Karl (1858) “Bolívar y Ponte”. Nueva Enciclopedia Americana. Tomo III. Enero 1858. En: MARX, Karl, (1972) *Materiales para la Historia América Latina (compilación)*. México: Pasado Presente.
- MARX, Karl (1858) Carta a Engels. 14/ 2/1858. En: MARX, Karl, (1972) *Materiales para la Historia América Latina (compilación)*. México: Pasado Presente.
- MARX, Karl (1867), 2007. *El capital*. Tomo I / Volumen 1. México: Siglo XXI. URL: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/capital1/0.htm#fn0> Fecha de consulta: 21/12/2015
- MARX, Karl (1875), 2000. *Crítica al programa de Gotha*. Bogotá: Ediciones Momo.

MARX, Karl (1888) *Tesis sobre Feuerbach*. Versión digital URL: <http://www.ehu.eus/Jarriola/Docencia/EcoMarx/TESIS%20SOBRE%20FEUERBACH%20Thesen%20ueber%20Feuerbach.pdf>

MARX, Karl y ENGELS, Friedrich (1848/2011) *Manifiesto del Partido Comunista*. México: Centro de estudios socialistas Carlos Marx. URL: <http://centromarx.org/images/stories/PDF/manifiesto%20comunista.pdf> Fecha de consulta: 28/01/2016

MARX, Karl, (1972) *Materiales para la Historia América Latina (compilación)*. México: Pasado Presente.

MATUS, Teresa (2009) *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social, hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

MATUS, Teresa (1998) "Modernidad, globalización y exclusión social: Desafíos de una intervención social de fin de siglo". En AA. VV. (eds.), *Actas del XVI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. La Globalización y su Impacto en el Trabajo Social hacia el Siglo XXI*. [en línea]. Consultado el 10 de agosto de 2012 de <http://www.ts.ucr.ac.cr/eventos/slets-16-po.html>

MATUS, Teresa (1999) "La intervención social como gramática. En: MATUS, Teresa (1999) *Apuntes sobre intervención social*. URL: <http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/APUNTESSOBREINTERVENCIONSOCIAL.pdf> Fecha de consulta: 13/09/11

MATUS, Teresa (2005) *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

MATUS, Teresa (2006) "Apuntes sobre intervención social." URL: <http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/APUNTESSOBREINTERVENCIONSOCIAL.pdf> Fecha de consulta: 23/01/15

MATUS, Teresa (2012) "El debate sobre las teorías críticas en la formación profesional." Conferencia en XX Seminario Latinoamericano de Trabajo Social. Desafíos del contexto latinoamericano al Trabajo Social, Córdoba. URL: <http://www.ts.ucr.ac.cr/slets-20-v.htm>

MENDONÇA, Mariana (2015) "La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta. Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973)." *Perfiles educativos* vol. 37 no.150 México oct./dic. 2015. URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000400011&script=sci_arttext&tlng=pt

MESCHINI, Paula (2015) "El Modelo de Desarrollo Argentino (MDA). Una forma de hacer posible/ visible otro modelo de desarrollo." *Revista Cátedra Paralela*. N°12 Rosario. URL: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00173f001t1.pdf

MIGNOLO, Walter (1995) "La razón poscolonial: herencias coloniales y teorías poscoloniales." *Revista chilena de literatura*. N° 47, 1995. Extraído el 10 de junio de 2012 desde: <http://www.estudiosecologistas.org/docs/reflexion/imperialismo/postcolonial.pdf>

MIGNOLO, Walter (2007) "El Pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto." En CASTRO-GÓMEZ, Santiago Y GROSGUÉL, Ramón (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

MILIBAND, Ralph, 1998, (1969) *El Estado y la Sociedad Capitalista*. México: Siglo XXI

MIRANDA ARANDA Miguel (2013) *De la caridad a la ciencia II: influencias del pragmatismo y el interaccionismo simbólico en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

MITJAVILA, Myriam (1999) “El riesgo y las dimensiones institucionales de la modernidad.” Extraído el 20 de octubre de 2016 desde: <http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/sites/3/2013/archivos/El%20riesgo%20y%20las%20dimensiones%20institucionales%20de%20la%20modernidad.pdf>

MOLINA, María (2006) “La formación profesional: avances y problemáticas que complejizan la construcción de un perfil profesional en la sociedad actual. En: ROZAS PAGAZA, Margarita (coord) (2006) *La formación y la intervención profesional: hacia la construcción de proyectos ético políticos en trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

MOLJO, Carina (2005) *Trabajadores Sociales en la Historia. Una perspectiva transformadora*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

MOLJO, Shirty, MOLJO, Carina (2007) “A 30 años del golpe militar en Argentina: aproximaciones a la historia del Trabajo Social.” *Revista Cátedra Paralela*. N° 4. Año 2007. Rosario. URL: www.catedraparalela.com.ar/images/rev.../arti00043f001t1.pdf

MONTAÑO, Carlos (2004) “Hacia la construcción del Proyecto Ético-político Profesional crítico” Ponencia presentada en el XVIII SEMINARIO LATINOAMERICANO DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL ALAETS Costa Rica: Julio de 2004. URL: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-045.pdf>

MOUFFE, Chantal, 2007, (2005) *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

MOUFFE, Chantall (1998) *Desconstrucción y pragmatismo*. Paidós: Buenos Aires.

NANCY, Jean (2002) *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira (2009) *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. 2º edición. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

NEGRI, Antonio (2004) “Prefacio: Althusser, Maquiavelo y el *operaismo* italiano”. En: ALTHUSSER, Luis (2004) *Maquiavelo y nosotros*. Madrid: Ediciones Akal.

NEGRI, Tony (2009) “El monstruo político. Vida desnuda y potencia.” En: GIORGI, Gabriel y RODRIGUEZ, Fermín (comp.) 2009, (2007) *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. 1º reimpresión. Buenos Aires: Paidós.

NEGRI, Tony *et al* (2003) *Contrapoder, una introducción*. 2º reimpresión. Buenos Aires: Ediciones de mano en mano.

NEGRI, Tony *et al* (2010) *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. Buenos Aires: Waldhuter Editores, Clacso.

NETTO, José P (1976) “Lukács e a sociologia.” *Contexto*, n. 1, p. 61-77, nov. 1976. São Paulo. URL: https://www.google.com.ar/search?q=lukacs+netto&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=Db_PVuTpNcX-wQSh-qrYBQ Fecha de consulta: 25/ 02/16

NETTO, José P (2012). “*Presentação*.” En: LUKÁCS, George (2012). *Para uma ontologia do ser social*. Sao Paulo: Boitempo. URL

<http://blogdaboitempo.com.br/2013/02/07/apresentacao-a-ontologia-de-lukacs/>

NETTO, José Pablo (1992) *Capitalismo Monopolista y Servicio Social*. Sao Paulo: Editorial Cortez

NIETZSCHE, F (2004) *La gaya ciencia*. Buenos Aires: Andrómeda.

O'DONNELL, Guillermo (1978) "Apuntes para una teoría del Estado" *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 40, No. 4, Estado y Clases Sociales en América Latina (2) (Oct. - Dec., 1978), pp. 1157-1199. Universidad Nacional Autónoma de México. URL: <http://www.jstor.org/stable/3539655> Fecha de consulta: 15/ 02/16

OSZLAK, Oscar (1997) *La formación del Estado Argentino. Origen, Progreso y Desarrollo Nacional*. Buenos Aires: Planeta. URL: http://www.martinmaglio.com.ar/0_Ter_2_ProcesosHisMun/Material/015-Oszlak.pdf Fecha de consulta: 15/ 02/16

PALERMO, Zulma (2005) *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina*. Córdoba: Alción Editora

PALERMO, Zulma (2009) "Conocimiento "otro" y conocimiento del otro en América Latina." *Estudios* (21) <http://www.revistaestudios.unc.edu.ar/articulos/articulos/palermo.php> Fecha de consulta: 9/10/2015

PALERMO, Zulma (2015) "Hacia una forma otra de conocimiento: la opción decolonial". En: HERMIDA, María y MESCHINI, Paula (Comp) *Pensar nuestra América Hacia una epistemología de los problemas sociales latinoamericanos*. Edulp: 2015

PARDO, Rubén. "La Problemática del método en ciencias naturales y sociales". En Díaz, Esther (editora). Op. cit.

PARISÍ, Alberto (2005) "Los avatares del liberacionismo en la historia de América Latina." *Revista Conciencia Social Nueva época*. Escuela de Trabajo Social UNC. Año V Nº 7-8 Edición Doble.

PARRA, Gustavo (2001). *Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino*. Buenos Aires: Espacio.

PAYNE, Malcom (1995) *Teorías contemporáneas del trabajo social*. Barcelona: Paidós.

PEIRCE, Charles (2008) *El Pragmatismo*. Madrid: Ediciones Encuentro.

PEÓN, Cesar (2004) "Universidad y sociedad del conocimiento" En: BARSKY, Osvaldo et al (coord) *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

PERDOMO, Raúl (2015) "Entrevista a Raúl Perdomo: 'Nuestro modelo se ha impuesto en todo el sistema universitario'". Fecha: 12/08/2015. Sitio web UNLa. URL: http://www.unlp.edu.ar/articulo/2015/8/11/entrevista_a_raul_perdomo

PÉREZ, Germán, et al. (edit) (2011) *Todo aquel fulgor. La política argentina después del Neoliberalismo*. Buenos Aires: Nueva Trilce.

PINI, Mónica (comp) (2009) *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico. Una Introducción* (disponible exclusivamente en formato electrónico, complementa al libro *Discurso y educación: herramientas para un análisis crítico* publicado por UNSAM EDITA.) URL: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_ceiecs/docs/Intro%20a%20compilaci%C3%B3n%20MPini.pdf Fecha de consulta: 5/11/2014

- POLIT, Denise y HUNGLER, Bernardette (2002) *Investigación científica en ciencias de la salud. Principios y métodos*. México: Mc Graw-Hill interamericana editores S.A.
- POPPER, Karl (1978) *Lógica de la investigación científica*. Madrid: Ed. Tecnos
- PORTA, Luis; SARASA, María; ALVAREZ Zelmira (2011) Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. En Revista de Educación Año 2, n° 3. Julio 2011 (págs. 181-210) URL : https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/52
- PORTANTIERO, Juan (1991) “Gramsci en clave latinoamericana.” *Nueva sociedad* n° 115. Septiembre-Octubre 1991. Pags.152-157
- PORTANTIERO, Juan (2004) *La sociología clásica, Durkheim y Weber. Estudio preliminar y selección de textos*. Buenos Aires: Editores de América Latina
- POULANTZAS, Nicos (1978) *Problemas actuales para la investigación marxista del estado*. Valencia: Editorial Pre-textos.
- PUIGROSS, Adriana (1993) *Universidad, proyecto generacional e imaginario pedagógico*. Buenos Aires: Paidós
- PUIGROSS, Adriana (2001) *Educación y poder: los desafíos del próximo siglo*. CLACSO. URL: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Educacion%20y%20poder.pdf> Fecha de consulta: 3/05/2011
- QUEZADA VENEGAS, Margarita 2004, (2001) “El contexto social de los ’70”. En: QUEZADA VENEGAS, Margarita et al. *Perspectivas Metodológicas en Trabajo Social*. 1ª reimpresión. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- QUIJANO, Aníbal. (2011) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.” En: LANDER, Edgardo (comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires: CICCUS, CLACSO. Págs. 219-264.
- RANCIÈRE, Jaques, 2010, (1996) *El desacuerdo. Política y Filosofía*. 1ra edición. 2da reimpresión. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RIBEIRO, R (2000) “Thommas Hobbes o la paz contra el clero.” En: BORON, Atilio (1999) *La filosofía política clásica. De la antigüedad al renacimiento*. Buenos Aires: CLACSO.
- RICOEUR, Paul (1999) *Freud: una interpretación de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- RINESI, Eduardo (2015) *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: Editorial Los Polvorines. IEC-UNGS
- RODRÍGUEZ, Laura Y SOPRANO, Germán (2009) “La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983).” Revista digital Nuevo Mundo, Mundos Nuevos, París. Año n° 9. URL: <http://nuevomundo.revues.org/56023> Fecha de consulta: 10/04/12
- ROJAS OSORIO, José (2006) *Genealogía del Giro Lingüístico*. Medellín: Universidad de Antioquía. http://books.google.com.bo/books?id=tgqsxkz3B9gC&pg=PR5&hl=en&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false. Fecha de consulta: 2/07/11
- ROMERO, José (1986) *Maquiavelo historiador*. 3ª edición Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- ROMO SANDERS, Juan C (2007) El rol didáctico de las ciencias políticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y la Geografía. En: Horizontes Educativos, Vol. 12 n° 2, 21/11/2007. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/979/97917592002.pdf> Fecha de consulta: 5/05/11
- RORTY, R (1991) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Madrid: Editorial Paidós.
- ROSANVALLON, Pierre, 2007, (1995) *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. 4ª reimpresión. Buenos Aires: Manantial.
- ROSSI, Miguel (1999) "Agustín: el pensador político". En BORON, Atilio (1999) *La filosofía política clásica. De la antigüedad al renacimiento*. Buenos Aires: CLACSO. URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100609123152/5rossi.pdf> Fecha de consulta: 08/11/2015
- ROUSSEAU, Jaques 1762, (1996) El contrato social, el Discurso sobre las ciencias y las artes, el Discurso sobre el origen y fundamento de la desigualdad entre los hombres. Madrid: Alianza Editorial.
- ROZAS PAGAÑA, Margarita (coord.) (2006) *La formación y la intervención profesional: hacia la construcción de proyectos ético políticos en trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- ROZAS PAGAÑA, Margarita 2001, (2004) *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social*. 1ª reimpresión. Buenos Aires: Espacio Editorial
- ROZAS PAGAÑA, Margarita, 2001, (2004) *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social*. 1ª. reimpresión. Buenos Aires: Espacio Editorial
- ROZITCHNER, León (2001) *La Cosa y la Cruz. Cristianismo y Capitalismo (en torno a las Confesiones de San Agustín)*. Buenos Aires: Editorial: LOSADA
- RUIZ RUIZ, J (2009) "Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas." *FQR. Volumen 10*, Nro. 2, Art 26. URL: www.qualitative-research.net
- SAID, Edward (1996) "Representar al colonizado. Los interlocutores de la antropología." En: González Stephan, B (como) (1996) *Cultura y Tercer Mundo. 1. Cambios en el saber académico*. Caracas: Nueva Sociedad.
- SAID, Edward (2008) *Orientalismo*. 2ª edición. Barcelona: Random House Mondadori, S. A. URL: <https://hemerotecaroja.files.wordpress.com/2013/06/said-e-w-orientalismo-1978-ed-random-house-mondadori-2002.pdf> Fecha de consulta: 12/05/2015
- SAMAJA, Juan (1993) *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA
- SAMAJA, Juan (1998) *El lado oscuro de la razón*. 2da edición. Buenos Aires: Episteme
- SANTELICES, Beatriz (coord.) (2010) *El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación en Iberoamérica*. Informe 2010. CINDA-Universia. Santiago de Chile: RIL Editores.
- SAUSSURE, Ferdinand de, 2008 (1945) *Curso de lingüística general*. 24ª edición. Buenos Aires: Editorial Losada
- SAUTU, Ruth (2005) *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumière
- SAUTU, Ruth (como) (2007) *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa*.

Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas. Buenos Aires: Ediciones Lumière
SAUTU, Ruth et al (2005b) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Editorial CLACSO.

URL: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo%203.pdf>

Fecha de consulta: 23/11/2014

SCELSIO, José (2013) “Diálogos y confrontaciones respecto a las tendencias críticas en el Trabajo Social.” *Revista Debate Público*. 3, (6). URL: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/web_revista_6/home.htm fecha de consulta: 10/10/2015.

SCHWAB, Joseph (1974) *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo

Secretaría Políticas Universitarias. Información consignada en su página Web URL: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/sistema-universitario/> fecha de consulta: 23/03/16

SIEDE, Virginia (2005) “Algunos trazos sobre la Reconceptualización en Argentina. Reflexiones sobre su proyección en la contemporaneidad profesional.” Ponencia presentada en II Encuentro “Enseñar historia... Y hacer historia. Enseñanza – Aprendizaje de la Historia del Trabajo Social” UNSJ, Abril de 2005.

SILVA Águila, Manuel (2009) “Concepto y orientaciones del curriculum.” URL: http://educacionygenero.files.wordpress.com/2009/12/silva_orientaciones_y_conceptos.pdf Fecha de consulta: 10 de junio 2013.

SIMMEL, Georg, 1908 (2002) “El pobre” En: SIMMEL, Georg. *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos Escogidos*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes. Págs. 218-246.

SINGER, André (2000) “Maquiavelo y el liberalismo: la necesidad de la República.” En: BORÓN, Atilio (2000) *La filosofía política moderna. De Hobbes a Marx*. Buenos Aires: CLACSO. URL: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/moderna/tematicos.pdf> Fecha de consulta: 03/01/2015

SKINNER, Quentin (1998) *Maquiavelo*. Madrid: Alianza

SOSA, María (2009) *Discurso y sujetos políticos en la propuesta teórica de Ernesto Laclau: Una indagación de los aportes del psicoanálisis a la construcción de categorías para el análisis político*. Tesis de Maestría Ciencia Política y Sociología Flacso. URL: http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/2368/1/Tesis_Maria_Martina_Sosa.pdf. Fecha de consulta: 10/10/2011

Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 15(2), Art. 7,

SPIVAK, Gayatri (1998) “¿Puede hablar el subalterno?” *Revista Orbis Tertius*. III (6)

STENHOUSE, Lawrence. (1994) *El currículo como proceso*. En: Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Judith (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contos/Universidad de Antioquía.

SVAMPA, Maristella (2010) “Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina.” *One World Perspectives. Working Papers* 1,19-25. URL: <http://www.maristellavampa.net/archivos/ensayo45.pdf> Fecha de consulta: 15/ 03/11

SZURMUK, Mónica Y MCKEE IRWIN, Robert (coord.) (2009) *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI editores.

TERIGI, Flavia (1999), 2004, *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*. 1º reimpresión. Buenos Aires: Ediciones Santillana S.A

THERBORN, Göran (2012) *Acerca de la Teoría Crítica y el Legado del Marxismo del Siglo XX. Dialécticas de la Modernidad*. Versión digital. URL: <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/12/acerca-de-la-teoria-critica-y-el-legado-del-marxismo-del-s-xx.pdf> Fecha de consulta: 13/ 01/16

TODOROV, Tzvetan (1991) *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Madrid: Ed. Siglo XXI.

TORTTI, María (2007) *El viejo partido socialista y los orígenes de la nueva izquierda* [En línea]. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. URL: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.259/te.259.pdf> Fecha de consulta: 05/ 02/16

TRAVI, Bibiana (2006) *La dimensión técnico-instrumental en trabajo social: reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Buenos Aires: Espacio Editorial

TRAVI, Bibiana (2010) “Construcción de la Identidad, Historia y Formación Profesional.” En: IBAÑEZ, Viviana (corp.) (2011) *Historia, identidad e intervención profesional. III Encuentro interuniversitario de investigadores en Trabajo Social. Grupo GIITS*. Mar del Plata: Ediciones Suárez

TROTSKY, León (1939) “El marxismo y nuestra época”. En: TROTSKY, León (s/d) *Oeuvres*. París: Institut Léon Trotsky. Tomo 20, páginas 145-187. Versión en español URL: <http://grupgerminal.org/?q=system/files/marxismoepocatrotsky.pdf> Fecha de consulta: 20/ 12/15

VALLÉS, Miguel S. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Editorial Síntesis: Madrid

VAN DIJK, (1999) “El análisis crítico de discurso”. En: *Anthropos* (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36. URL: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20tico%20del%20discurs%20o.pdf> Fecha de consulta: 20/03/2011

VÁRNAGY, Tomás (2000) *Fortuna y virtud en la República Democrática. Ensayos sobre Maquiavelo*. URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100603023959/fortuna.pdf> Fecha de consulta: 12/01/2016

VASILACHIS, Irene (1993) “El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos”. En su: *Métodos Cualitativos II. La práctica de la Investigación*. Centro Editor de América Latina. URL: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/15/15MIS_Vasilachis_Unidad_5.pdf. Fecha de consulta: 10/09/ 2013

VELASCO GÓMEZ, Ambrosio (1999) *Resurgimiento de la filosofía política en el siglo XX: Filosofía, Historia y Tradición*. México: UNAM.

VERDESIO, Gustavo. (2013). “El subalternismo en el marco de la teoría arqueológica: Hacia un posible diálogo entre matrices teóricas.” En: RIVOLTA, María et al (como) *Multivocalidad y activaciones patrimoniales en arqueología: Perspectivas desde Sudamérica*. Buenos Aires: Eudeba.

VERON, Eliseo (1993) *La semiosis de lo social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. 1ra reedición. Barcelona: Gedisa

VIDAL DE LA ROSA, Godofredo (2003) "Ideología y ciencia política en los Estados Unidos: origen y clímax de la revolución conductista en la ciencia política." *Revista Sociológica*, año 18, número 53, septiembre-diciembre de 2003, pp. 69-100. URL: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/5303.pdf> Fecha de consulta: 15/ 01/16

VILAS, Carlos (2013) *El poder y la política: contrapunto entre la razón y las pasiones*. Buenos Aires: Biblos.

VITARELLI, Marcelo (2010) *Educación superior y cambio: la universidad argentina entre tensiones y transformaciones*. Buenos Aires: Editorial Mnemosyne. URL: http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/observatorios/pensamientouniversitario/libro_vitarelli_educacion_superior_y_cambio.pdf Fecha de consulta: 30/05/12

VUJOSEVICH, Jorge *et al* (2003) El trabajo de campo y la entrevista en profundidad. Vivencias de los investigadores (capítulo XV). En: Lago Martínez, Silvia *et al* (como) (2003) .En torno a las metodologías: abordajes cualitativos y cuantitativos. Buenos Aires: Editorial Proa XXI

WAINERMAN, Catalina y SAUTU, Ruth (1998) *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Editorial Belgrano.

WALLERSTEIN, Immanuel (1997) *La historia de las ciencias sociales*. México: UNAM

WALLERSTEIN, Immanuel (1999) *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI

WEBER, Max 1922, (1996) *Economía y sociedad*. Esboza de sociología comprensiva. 2ª edición en español. 10ª reimpresión. México: Fondo de cultura económica.

WITTGENSTEIN, Ludwig (2004) *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México, Editorial Crítica.

YANNUZZI, María (2007) *Estado y sociedad en la era global* Rosario: UNR, Mimeo.

ZEA, Leopoldo (1983) "Visión de Marx sobre América Latina." *Revista Nueva Sociedad*, n° 66 mayo-junio 1983, pp. 59-66. URL: http://nuso.org/media/articles/downloads/1062_1.pdf Fecha de consulta: 15/ 02/16

Bases de datos consultadas:

Anuario 2009. Secretaría Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación. URL:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/66203/Anuario-2009.pdf?sequence=1> Fecha de consulta: 05/07/12

Documentos sobre la Conferencia Regional de Educación Superior. URL: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es Fecha consulta: 5/07/12

EEES (Espacio Europeo de Educación Superior). URL: <http://www.eees.es/> Fecha de consulta: 09/04/12

FAUATS (2009) Documento n° 4: "Razones de la formación universitaria en Trabajo Social." URL:

<https://docs.google.com/file/d/0B75vnQVGoDOXbFF3RXo1ZzV0WUE/edit?pref=2&pli=1> Fecha de consulta 20/03/2016

FAUATS. Información consignada en el blog oficial. URL: <http://fauats.blogspot.com.ar/p/unidades-academicas.html> Fecha de consulta 20/03/2016

FAUATS. Información consignada en la página web. URL: <http://fauats.fices.unsl.edu.ar/> Fecha de consulta: 10/04/2012

Ley n° 24521 (Ley de Educación Superior). URL: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html Fecha de consulta: 15/03/2016

Ley n° 27072 (Ley Federal de Trabajo Social). URL: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/ley_federal_del_trabajo_social.pdf Fecha de consulta: 11/03/2016

CONEAU (1998) Informe final evaluación externa UNPSJB. URL: <http://docplayer.es/1726580-Informe-final-evaluacion-externa-universidad-nacional-de-la-patagonia-san-juan-bosco.html> Fecha de consulta: 15/04/2016

UNESCO (2009) Documento de la conferencia mundial de Educación Superior. URL: <http://www.unc.edu.ar/seccion/novedades/2009/julio/documento-de-laconferencia-mundial-de-educacion>. Fecha de consulta: 19/04/2012



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
Facultad de Ciencia Política y Relaciones
Internacionales

DOCTORADO EN TRABAJO SOCIAL

ANEXOS DE TESIS:
Discursos sobre Estado, Poder y Política en la
formación de grado en Trabajo Social

AUTOR: María Eugenia Hermida

DIRECTOR: Alicia González Saibene

FECHA: 27/10/16

Anexo n°1: Historia y caracterización de las Universidades y carreras de Trabajo Social relevadas

Realizamos en este anexo una descripción más detallada de las seis universidades seleccionadas (UNaM, UNC, UNPSJB, UNLP, UNLa, UNCa). El objetivo es poder brindar información contextual que pueda servir de soporte eventual al lector que quiera conocer las particularidades de cada una de estas Universidades, ofreciendo también una serie de datos relevantes en relación con la carrera de Trabajo Social de cada una de estas casas de estudio.

1- Notas sobre la UNaM.

La Universidad Nacional de Misiones (UNaM), es una institución pública. Adopta una organización regionalizada y descentralizada en su jurisdicción provincial. Su rectorado y sede principal funcionan en la ciudad de Posadas; además posee sedes regionales en Oberá, Eldorado y Apóstoles, localidades de la provincia de Misiones. Está compuesta por seis facultades y dos escuelas. Cuenta con más de cincuenta carreras de grado y pregrado, y más de dieciséis de posgrado. Fue fundada el 16 de abril de 1973, por la ley 20.286, como parte del Plan Taquini²⁶¹. Forma a más de veintidós mil alumnos, entre ellos numerosos extranjeros, dada su ubicación fronteriza cercana a Paraguay y Brasil. Teniendo en su haber una historia de más de cuatro décadas, ha alcanzado una serie de importantes logros

²⁶¹ El Plan Taquini fue un proyecto propuesto por el médico Alberto Taquini (hijo) en noviembre de 1968 para reestructurar la Educación Superior en Argentina, ante lo que se consideraba un desborde de la capacidad de las grandes universidades nacionales (UBA, UNC, UNCuyo, UNLP, UNLitoral) y ante la falta de universidades en el resto del país. Buscaba paliar el desarraigo que implicaba a los jóvenes del interior trasladarse para cursar sus estudios. En este marco se fundaron las Universidades de Misiones, Jujuy, La Pampa, Lomas de Zamora, Entre Ríos, Luján, Catamarca, Salta, San Juan, San Luis y Santiago del Estero. Más allá de los problemas de concentración y desarraigo, otras lecturas sugieren que, frente al aumento de la participación política de los jóvenes universitarios, el Estado buscó con este plan evitar la concentración en las ciudades universitarias de jóvenes y militantes. Así las universidades de provincia “disminuirían la agitación” en los centros urbanos. Se promovieron nuevas universidades en el área metropolitana de Buenos Aires, como también en el interior del país. Subsidiariamente, se quería estimular en cada región las investigaciones vinculadas con las problemáticas locales para descentralizar el desarrollo. El efecto educativo fue modesto, y análisis posteriores han señalado que el desmembramiento de los centros educativos fue excesivo y desorganizado, reproduciendo las desigualdades regionales que se pretendió evitar al concentrar los mejores cuerpos docentes e investigadores en las instituciones más prestigiosas. Un análisis sobre el plan Taquini puede leerse en Mendonça, 2015.

entre los que se cuentan: el tener el 60% de su planta categorizada en el programa de incentivos; la conformación de dos institutos de investigación de doble dependencia UNaM-CONICET; contar con un centenar de docentes doctorados. Por otra parte es de destacar que, además de estar presente en sus sedes regionales en las localidades de Posadas, Oberá y Eldorado, cuenta con extensiones de carreras en otras ciudades como: Apóstoles, Puerto Rico, Santa Ana y San Pedro. Tiene su propia Editorial Universitaria, una emisora radial (LRH301: FM UNaM), y un Servicio Médico Asistencial.²⁶²

En este marco encontramos la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales²⁶³, una de las seis que componen la UNaM. Esta Facultad reconoce su primer antecedente en el año 1957 en la Escuela de Asistentes Sociales, creada por Decreto Ley N° 192/57 y denominada a partir del año 1965 como Instituto de Servicio Social. Dicho instituto fue cerrado en el año 1968, año en el que se procede a la apertura de la Escuela de Servicio Social dependiente en la Universidad Nacional del Nordeste. En 1974 y por Resolución N° 211/74 de la Universidad Nacional del Nordeste, la Escuela de Servicio Social fue transformada en la Facultad de Ciencias Sociales. Por otro lado, en 1961, fue creado por el Gobierno de la Provincia de Misiones, el Instituto Superior del Profesorado, que pasó a depender de la Universidad Nacional de Misiones el 20 de Abril de 1974. En 1980, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales se conformó como unidad académica de la Universidad Nacional de Misiones, a partir de la fusión de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste y del Instituto Superior del Profesorado de la Universidad Nacional de Misiones, mediante el Decreto Nacional N° 2425/80. En la actualidad la Facultad cuenta con una nutrida oferta compuesta por las siguientes carreras:

Carreras de Pregrado: Bibliotecología; Guía de Turismo; Técnico en Investigación Socioeconómica; Técnico en Comunicación Social; Técnico en Promoción Sociocultural.

²⁶² Estos datos han sido extraídos del sitio periodístico “Opygua digital”. Cfr. con: <http://opyguadigital.com.ar/lab/?p=1639>

²⁶³ Los datos que figuran a continuación han sido extraídos de la página oficial de la UNaM y de la FhyCS de la UNaM Cfr. con: <http://www.unam.edu.ar/> y <http://www.fhycs.unam.edu.ar/content/view/2608/248/>

Carreras de Grado: Profesorado en Ciencias Económicas; Licenciatura en Turismo; Licenciatura en Trabajo Social; Licenciatura en Antropología Social; Profesorado en Letras; Profesorado en Historia con Orientación en Ciencias Sociales; Licenciatura en Tratamiento y Análisis de datos para la Investigación Socioeconómica; Licenciatura en Historia; Profesorado en Portugués; Profesorado en Educación Especial; Licenciatura en Comunicación Social; Licenciatura en Bibliotecología; Profesorado en Educación; Licenciatura en Educación; Licenciatura en Turismo – Articulación; Licenciatura en Inglés.

Carreras de Postgrado: Doctorado en Ciencias Humanas y sociales; Doctorado en Antropología Social; Maestría en Antropología Social; Maestría en Semiótica Discursiva; Maestría en Políticas Sociales; Maestría en Desarrollo Rural; Especialización en Políticas Sociales; Especialización en Docencia Universitaria

La carrera de Trabajo Social es entonces fundacional, siendo el primer ciclo terciario de la provincia, creada en el año de 1959 habilitando el título de Asistente Social. En el año 1969 pasa al ámbito universitario de la Universidad Nacional del Nordeste, en pleno proceso de Reconceptualización. Muchos de los primeros docentes que luego crearan el plan de estudios del setenta que inauguró el traspaso a la UNaM, fueron formados en el Instituto coloquialmente denominado “Bolívar”, creado a raíz del informe de Valentina Maidagán de Ugarte, tal como dimos cuenta en el capítulo II. La carrera de Trabajo Social, fue uno de los dispositivos de enseñanza alrededor de los cual se fueron nucleando las demás propuestas formativas que componen hoy la Facultad.

Algunos de los hitos importantes de los últimos años en relación con la carrera fueron: la modificación del plan de estudios en el año 2010, la celebración del Encuentro Nacional y Asamblea de FAUATS (Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social) en año 2013 -en coincidencia con los 40 años de la Universidad-, la realización del Encuentro Nacional de Estudiantes de Trabajo Social en 2014, y el hecho de contar por primera vez con una Decana de la Facultad que reviste el título de Trabajadora Social.

2- Notas sobre la UNC²⁶⁴.

Dar cuenta de algunas breves notas respecto de la historia de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), es una tarea compleja en tanto implica sintetizar un proceso histórico de cuatro siglos de rica vida académica y política. Su origen se remonta al primer cuarto del siglo XVII, con la apertura del Colegio Máximo por parte de los jesuitas. En 1613, se iniciaron allí los Estudios Superiores, otorgándosele en 1622, la facultad de conferir grados, por Real cédula del monarca Felipe IV. Con el nacimiento de la Universidad Nacional de Córdoba, llamada Casa de Trejo, comenzó lo que denominamos la Educación Superior en lo que más adelante sería la República Argentina. Los jesuitas estuvieron a cargo de la Universidad, con un perfil teológico y filosófico, hasta 1767, cuando fueron expulsados por resolución del Rey Carlos III, pasando la dirección de la Casa a manos de los franciscanos. En 1791 se ubica el nacimiento de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Ya a inicios del siglo XIX, pasó a denominarse Real Universidad de San Carlos y de Nuestra Señora de Monserrat, alcanzando el doble título de Real y Pontificia. Desde entonces, el clero secular desplazó a los franciscanos de la conducción universitaria, introduciendo nuevas materias, como aritmética, álgebra y geometría, entre otras. En 1820 el gobierno de la provincia de Córdoba, hizo el pasaje de la Universidad y el Colegio de Monserrat a la órbita provincial. A mediados del siglo XIX, el país contaba con dos universidades provinciales, la de Córdoba y la de Buenos Aires, fundada en 1821. La primera se nacionalizó en 1856, la segunda en 1881. De este modo, ambas quedaron bajo la dependencia y dirección del Gobierno Nacional. En 1864 se suprimieron los estudios teológicos. Luego, bajo la presidencia de Sarmiento, la ciencia cobró particular impulso mediante la incorporación de profesores extranjeros especializados en ciencias naturales y exactas. En la década de 1870 se abrieron la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas, la Academia de Ciencias Exactas, el Observatorio Astronómico y la Facultad de Medicina. Dado el crecimiento que experimentaron las universidades entre 1870 y 1880, se promulgó la Ley Avellaneda a mediados de 1885.

²⁶⁴ Hemos utilizado como fuente de datos para este apartado la información contenida en la página web oficial de la UNC : <http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc>

A comienzos del siglo XX, la juventud universitaria de Córdoba inició un movimiento por una genuina democratización de la enseñanza: la denominada Reforma Universitaria. Así se estableció el cogobierno estudiantil, la autonomía universitaria, la docencia libre, la libertad de cátedra, los concursos con jurados con participación estudiantil, la investigación como función de la universidad, la extensión universitaria y el compromiso con la sociedad. Así fue que luego de la Reforma, y en el marco de la Ley Avellaneda, las universidades nacionales adquirieron el carácter de autónomas. Durante el siglo XX se crearon las otras unidades académicas, originadas en su mayoría como institutos o escuelas dependientes de las facultades ya existentes, pasando luego a erigirse en facultades: Facultad de Filosofía y Humanidades, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Odontología, Facultad de Ciencias Químicas, Facultad de Ciencias Agropecuarias, Facultad de Matemática, Astronomía y Física. También se crearon la Escuela Superior de Lenguas y la Escuela Superior de Comercio "General Manuel Belgrano". La dictadura cívico militar, particularmente violenta y sangrienta en la tierra del Cordobazo, implicó el cierre de carreras y la persecución de trabajadores y estudiantes de la UNC. Con la reinstauración de la democracia en 1983, la Universidad recuperó su autonomía y el co-gobierno. Y paulatinamente, haciendo frente a las tendencias del neoliberalismo, logró reabrir carreras, ampliar su oferta, y rediscutir su proyecto académico.

En la actualidad la UNC cuenta con una población estudiantil anual de unos ciento veinte mil estudiantes y ocupa una superficie de once millones y medio de metros cuadrados, de los cuales un millón y un cuarto se encuentran edificados. Cuenta con trece facultades²⁶⁵, distribuidas entre Ciudad Universitaria y la Casa de Trejo (ubicada en el centro histórico de la ciudad), a las que se suman dos colegios secundarios; más de cien centros e institutos de investigación; veinticinco bibliotecas; diecisiete museos; un laboratorio de hemoderivados; dos hospitales; un banco de sangre; dos observatorios astronómicos; una reserva natural, y un multimedio de comunicación compuesto por dos canales de televisión, dos radios

²⁶⁵ A las que se suma una catorceava: la Facultad de Ciencias Sociales, a la que pasará a depender la carrera de Trabajo Social. A fines de 2015 la asamblea aprobó la creación de esta nueva facultad, y será durante este ciclo lectivo 2016 donde esta definición se operativice.

(AM y FM) y un portal de noticias. Cuenta además con un predio para la práctica de veinticinco disciplinas deportivas.

Es en esta institución, de trayectorias centenarias, que a mediados de siglo XX inicia su camino la carrera de Trabajo Social²⁶⁶. En 1957, el denominado Curso de Asistencia Social, que dependía de la Escuela de Auxiliares de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas, da origen a lo que se conformaría como la Escuela de Servicio Social. En 1980 se dispone la incorporación de esta Escuela a la órbita de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Entre 1984 y 1990, una serie de hitos van marcando la consolidación de la Escuela de Trabajo Social: la reincorporación de estudiantes y docentes cesanteados durante la dictadura cívico-militar, la constitución del Consejo Académico Consultivo con la participación de todos los claustros, la modificación del plan de estudios y la implementación de una amplia política de concursos. Ya en 1995, se aprueba el Ciclo de Licenciatura semipresencial y la Maestría en Ciencias Sociales, y posteriormente la Maestría en Trabajo Social. En 2004, se aprueba el nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura, por resolución N° 791 emitida por el Ministerio de Educación de la Nación, Res. HCS n° 444/04, Res. HCD n° 191/04 y Res. HCACETS n° 48/04. El mismo comenzó a implementarse en el ciclo lectivo 2006. Según se explicita en documentos institucionales²⁶⁷, ya en 2007:

“La Escuela cuenta con 134 cargos docentes, que son ocupados por una planta de 96 docentes y 30 cargos no docentes. Durante el corriente año 15 docentes alcanzaron la dedicación exclusiva, a través del Programa de Mejora de la Calidad de Recursos Humanos Académicos (...) En los últimos años la Escuela registra un crecimiento sostenido de su matrícula, siendo en la actualidad de aproximadamente 3000 alumnos de grado, 130 de postgrado (cursan Maestrías), 90 cursan ciclo de licenciatura de excepción.” (PROSOC, UNC, ETS, 2007: 5)

En la actualidad, la carrera de Trabajo Social está atravesando un proceso de adecuación a su nueva pertenencia institucional: la Facultad de Ciencias Sociales, lo que implica nuevas oportunidades y desafíos.

²⁶⁶ Los datos históricos relativos a la carrera fueron extraídos de la página web oficial de la Escuela de Trabajo Social: <http://trabajosocial.unc.edu.ar/institucional/historia>

²⁶⁷ Proyecto de apoyo a las Ciencias Sociales. UNC. Escuela de Trabajo Social. Año 2007. Disponible en: [http://www.adiunju.org.ar/proyecto/programa_mejoramiento/03%20 prosoc.pdf](http://www.adiunju.org.ar/proyecto/programa_mejoramiento/03%20%20prosoc.pdf)

Respecto de los datos actualizados aportados por la Institución, tenemos que en 2015, la cantidad total de inscriptos fue de seiscientos setenta y seis, ingresando finalmente con legajo generado en la carrera unos quinientos sesenta y cuatro. El total de reinscripciones fue de mil novecientos setenta y ocho. Es decir que el total de estudiantes activos en la carrera el año pasado rondó los mil quinientos, siendo la unidad académica relevada con mayor cantidad de estudiantes. Para este año 2016 la cantidad total de inscriptos aumentó a novecientos ocho.

3- Notas sobre la UNPSJB²⁶⁸.

La historia de la UNPSJB tiene particularidades que se explican principalmente por su emplazamiento. Ubicada en la región patagónica, la zona menos densamente poblada de nuestro país, tuvo un inicio complejo, y un proceso de crecimiento que se movió al compás del crecimiento demográfico y las definiciones políticas que fueron necesarias para dotar de institucionalidad una serie de iniciativas de formación en ese extenso territorio.

La primera iniciativa tuvo lugar en 1943, con la fundación de la Universidad Popular de la Patagonia (UPP), que funcionaría hasta 1950 brindando formación técnica. En 1947 se le sumó el Instituto Superior de Estudios Patagónicos, que acercó la actividad científica a la región mediante el apoyo a investigadores en temas científicos e históricos. Hubo intentos de nacionalizar la Universidad que no prosperaron, llegando incluso a desaparecer la UPP. No fue sino hasta 1959 que se fundó el Instituto Universitario de la Patagonia, a cargo de la congregación salesiana, en Comodoro Rivadavia, brindando formación en ingeniería, química, geología y humanidades. En 1961 solicitó reconocimiento como Universidad plena, y lo obtuvo dos años más tarde.

Por su parte en Trelew, se creó en 1965 un Instituto de Estudios Superiores vinculado a la Universidad Nacional del Sur. En 1972 el gobierno nacional, como parte del Plan Taquini²⁶⁹ promovió la creación de una Universidad Nacional en la región, que el 23 de abril de 1973 se aprobó mediante la sanción de la ley 20.296 que creaba la Universidad Nacional de la Patagonia. La oferta de la Universidad

²⁶⁸ Los datos consignados en este apartado han sido extraídos de la página de la Universidad: www.unp.edu.ar, del sitio de la Facultad: <http://www.fhcs.unp.edu.ar/> y de información obtenida por entrevistas durante el trabajo de campo.

²⁶⁹ Ver nota n° 53.

pública y la de la privada creada por los salesianos, mostraban un gran solapamiento, lo que dio lugar a múltiples conflictos en los años siguientes hasta que en 1979 se decidió unificarlas. De esta forma se crea por Ley N° 22173 del 25 de febrero de 1980, la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), que reúne en un solo organismo a dos entidades preexistentes: una estatal, la Universidad Nacional de la Patagonia y otra privada confesional. Al año siguiente el gobierno de la Provincia de Chubut transfiere a la Universidad el Instituto Universitario de Trelew (IUT), hasta entonces dependiente de la Universidad Nacional del Sur. En 1984 se crean las sedes de Ushuaia y Puerto Madryn, a las que luego se agrega la sede de Esquel. En 1991, la UBA y la UNPSJB articulan con el objetivo de lograr el dictado de la Licenciatura en Ciencia Política a distancia en ambas instituciones. Debido a la privatización de YPF, desde el 11 de agosto de 1993, la Universidad se encarga de la administración del Museo Nacional del Petróleo. En 1994 se crea la Escuela Superior de Derecho. En 2005 se abre al público el Jardín del Árido Patagónico, jardín botánico dependiente del Departamento de Biología de esta Universidad.

En 2009 la Universidad registró un notorio aumento de ingresantes: desde 100% para las Sedes Puerto Madryn y Ushuaia, 50% en Comodoro Rivadavia, 27% en Esquel y 2% en la Sede Trelew. En mayo de 2009 comenzó el debate que terminó en la separación de la sede de Ushuaia, que se convirtió en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego en 2011.

Dentro de las misiones y funciones de la UNPSJB, podemos remarcar que desde su conformación esta institución se orienta al desarrollo regional, lo que implica el estudio y solución de problemas patagónicos. Dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales se encuentra la Licenciatura en Trabajo Social, que junto con otras carreras conforman la oferta de esta facultad:

Licenciaturas en: Ciencia Política (dictada a distancia desde la UBA), en Comunicación Social, en Letras, en Historia, en Trabajo Social, en Geografía, en Gestión Ambiental, en Turismo, en Ciencias de la Educación

Tecnicaturas: en Turismo, en Gestión Ambiental.

Profesorados: en Ciencias de la Educación, en Letras, en Historia, en Geografía, en Historia EGB, en Geografía EGB y Polimodal, en Letras EGB y Polimodal.

Respecto de la historia de la carrera de Trabajo Social en esta Universidad, nos hemos encontrado con grandes dificultades para poder reconstruir algunos hitos de interés. No existen publicaciones acreditadas sobre el tema, ni información en la página web oficial de la Facultad. Sabemos por entrevistas a docentes y directivos, que la carrera se crea en el año 1987, con la aprobación del plan de estudio de la licenciatura. Pero ninguno de los entrevistados tenía en su poder datos precisos sobre estos treinta años de historia.

Un aspecto que inferimos a partir del análisis documental de archivos como los informes de evaluación de la CONEAU de 1998, es el de las dificultades propias de la Unidad Académica en la que esta licenciatura se inscribe. Una multiplicidad de carreras, y tres sedes, hacen que sea difícil la coordinación de las actividades. A su vez, la complejidad de la fusión de dos instituciones en una, a la que aludimos al dar cuenta de la historia de esta Universidad, se replica de manera particularmente notoria en la Facultad en la que la carrera de Trabajo Social se inscribe. “La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHCS), más que ninguna otra de la UNPSJB, sufrió los efectos traumáticos de la fusión de las instituciones que le dieron origen.” (CONEAU, 1998: 175)

En la actualidad esta licenciatura en Trabajo Social cuenta con doscientos ochenta y un estudiantes activos, setenta inscriptos para el ciclo 2016, y veinte egresados en 2015. A su vez, está transitando un proceso de reforma curricular, con vistas a la aprobación de un nuevo plan de estudios sobre fines de este ciclo lectivo 2016.

4- Notas sobre la UNLa²⁷⁰

La Universidad Nacional de Lanús (UNLa) es una universidad pública argentina fundada el 7 de junio de 1995 con sede central en la localidad bonaerense de Remedios de Escalada, en el partido de Lanús. La Ley Nacional que estipuló su creación fue la 24.496. Comenzó su actividad académica en un edificio de la localidad de Valentín Alsina. Más tarde, fueron cedidas por las Leyes Nacionales N° 24750 y 24751 diez hectáreas de tierras en Remedios de Escalada,

²⁷⁰ Esta semblanza cuenta con datos extraídos de la página web oficial de la UNLa, de su Estatuto, disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/225000-229999/227898/norma.htm> Así como también de datos recabados por medio de entrevistas realizadas a Directivos de la carrera de Trabajo Social durante el trabajo de campo.

pertenecientes a los talleres de la línea Roca de los Ferrocarriles Argentinos. Allí se contaba con tres galpones, cuya obra de reciclado comenzó en abril de 1998 y fue inaugurada en octubre del mismo año, y donde funcionaron las oficinas de los distintos departamentos y las aulas de las carreras de Tecnología en Alimentos, Trabajo Social, Economía de la Empresa y Enfermería en primer término. Con el paso de los años, se fue avanzando en la adaptación y recicle de los viejos galpones ferroviarios y en la construcción de nuevos espacios. En la actualidad el predio cuenta con diversos pabellones donde funcionan decenas de carreras de grado y posgrado. También cuentan con un cine, así como predios deportivos y espacios de extensión.

Según su Estatuto (aprobado en 2010 y modificado en 2014) la organización académica es departamentalizada. Es decir que se organiza en Departamentos Académicos que tienen por objeto proporcionar una:

“... orientación sistemática a las actividades de docencia, investigación y cooperación mediante el agrupamiento de disciplinas afines y la comunicación entre los docentes y los estudiantes de distintas carreras, brindando de esta manera, mayor cohesión a la estructura universitaria con el objetivo de lograr economía de esfuerzos y de medios materiales.” (Art. 7 Estatuto UNLa)

La Universidad cuenta entonces con cuatro Departamentos: Desarrollo Productivo y Tecnológico; Humanidades y Artes; Planificación y Políticas Públicas; y Salud Comunitaria. Cabe mencionar que la carrera de Trabajo Social, que fue una de las primeras que abrió la Universidad depende en la actualidad del Departamento de Salud Comunitaria. Sin embargo supo depender con antelación del Departamento de Planificación y Políticas Públicas. Según se supo a partir de la realización de entrevistas, el traspaso al Departamento de Salud Comunitaria se debió a cuestiones de dinámica institucional y no a su pertinencia temática, ya que el Trabajo Social se encuadra mejor en el campo de las Políticas Públicas que en el de la Salud, en tanto ésta es un ámbito de su ejercicio entre otros.

La Universidad cuenta con veinte carreras de grado. De ellas, cuatro corresponden al Departamento de Salud Comunitaria, entre las que se cuentan: Enfermería, Nutrición, Trabajo Social (tanto la licenciatura como el ciclo de complementación curricular, que en términos administrativos son dos carreras distintas, si bien en la

actualidad, el cursado del ciclo se da en los espacios curriculares de la licenciatura). A esta oferta se suma la de pre-grado, ya que es política de esta Universidad la oferta de títulos intermedios y tecnicaturas.

La Universidad, en sus distintos departamentos, tiene una nutrida oferta de carreras de posgrado entre los que podemos enumerar:

Especializaciones: Abordaje Integral de las Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario; Derechos Humanos, Migración y Asilo; Desarrollo Sustentable; Educación con Orientación en Investigación Educativa; Epidemiología; Formación Profesional; Género, Políticas Públicas y Sociedad; Gestión de Sistemas Agroalimentarios; Gestión en Salud; Metodología de la Investigación Científica; Salud Mental Comunitaria.

Maestrías: Derechos Humanos; Desarrollo Sustentable; Epidemiología, Gestión y Políticas de Salud; Gestión de la Energía; Gestión de Micro, Pequeñas y Medianas Empresas; Metodología de la Investigación Científica; Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Justicia; Políticas Públicas y Gobierno; Salud Mental Comunitaria; Sistemas de Información; Tecnología de los Alimentos.

Doctorados: Derechos Humanos; Educación; Filosofía; Salud Colectiva; Salud Mental Comunitaria.

En relación con el perfil de esta Universidad, podemos decir en base a las entrevistas y a las tareas de observación realizadas durante el trabajo de campo, que se destaca por una serie de aspectos. Por un lado la cuestión edilicia no es menor, el estar emplazada en un predio amplio, con espacios verdes, con muy buen mantenimiento, que constantemente realiza obras de ampliación así como mejoras, da cuenta de una gestión que invierte en su infraestructura y esto de alguna manera se traduce en el bienestar de su comunidad académica. En relación con la oferta académica con la que cuenta, observamos un énfasis en carreras de profesiones aplicadas, orientadas a la gestión, a la planificación, con títulos de pregrado o intermedios que le permiten a los estudiantes rápidamente contar con una primera graduación para insertarse en el mercado laboral. La vinculación con el medio se da, no a través del paradigma de la Extensión, sino que es organizada a través de la Secretaría de Cooperación y Servicios Públicos.

La existencia de lineamientos institucionales, de un perfil que se orienta a la

gestión, se expresa también en las diferencias que se encuentran entre la carrera de Trabajo Social de esta casa de estudio y otras carreras de esta misma profesión que funcionan en otras Universidades. Dos aspectos se destacan en este sentido: la UNLa ofrece ciclo de complementación curricular y título intermedio (esta decisión se enmarca en uno de los debates más intensos en la profesión en los últimos años, particularmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior²⁷¹) La otra cuestión es la del ingreso. Existen tres modalidades de ingreso a la UNLa: el curso cuatrimestral, el curso intensivo y el examen libre. Quienes aprueban cualquiera de las tres modalidades podrán ingresar a la UNLa siempre y cuando haya vacantes disponibles en la carrera elegida. El caso de Trabajo Social se regula entonces por esta disposición. Sin embargo este enfoque ha sido puesto en tensión por la sanción de las modificaciones a la Ley Superior²⁷² que estipula el ingreso irrestricto. En relación con el plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, el mismo fue modificado en el año 1999 (cambio en las correlatividades), y en 2004 (donde se introdujo una materia Introductoria). En la actualidad la carrera se encuentra en transición, habiendo aprobado un nuevo plan en 2015, que se encuentra en proceso de implementación. Por último, respecto de la cantidad de estudiantes con que cuenta la licenciatura, según datos oficiales aportados por la Dirección de la carrera, tenemos que para este ciclo 2016 se cuenta con una cantidad estimada de ingresantes de doscientas personas. En el año 2015 se graduaron unos treinta y tres nuevos licenciados. La cantidad total de estudiantes activos en este ciclo lectivo es de mil doscientos seis. Y respecto de la planta docente de la licenciatura, la misma está compuesta por sesenta y tres docentes.

²⁷¹ Hemos referido un análisis respecto de la Ley de Educación Superior en el punto 2.1 de este capítulo.

²⁷² Nos referimos a la modificación de la controvertida Ley 24.521 sancionada en 1995 (Ley de Educación Superior), vincualda a la Ley Federal de Educación y a la mercantilización de la Educación fijada por el gobierno neoliberal del Dr. Carlos Menem. La sanción de esta modificación, se dio el 29/10/15, con el apoyo del FPV en el senado. Denominada “Ley Puigross”, consagra la gratuidad de los estudios universitarios en Universidades Públicas. En el artículo 7, establece el acceso a la universidad como libre e irrestricto para todas las personas que aprueben la educación secundaria y señala la inconveniencia de exámenes eliminatorios u otros mecanismos de exclusión.

5- Notas sobre la UNLP²⁷³

La Universidad Nacional de La Plata, cuenta con más de un siglo de historia, siendo la segunda más añosa de las seis casas de estudio seleccionadas para la muestra. La misma fue fundada en 1905²⁷⁴ por Joaquín Víctor González. Según su actual presidente²⁷⁵:

“La UNLP nació a partir de la idea visionaria de Joaquín González de asociar educación superior con Investigación Científica y Extensión Universitaria. Este modelo, novedoso para la época en nuestro país, se ha impuesto en todo el sistema universitario público argentino. En la UNLP es más fuerte que nunca.” (Perdomo, 2015: s/d)

Actualmente cuenta con 17 Facultades, donde aproximadamente ciento diez mil estudiantes cursan carreras de grado. En los últimos años se registra un promedio de ingresantes que ronda los dieciocho mil quinientos. La tasa de egresos oscila entre los seis mil anuales. Dentro de la oferta académica de esta Universidad se incluyen 111 carreras de grado, 170 de posgrado (de las cuales el 85% están acreditadas o en trámite, por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU-). Cuenta a su vez con cien cátedras libres que dependen de Presidencia. En el nivel de pregrado, la universidad cuenta con cinco Colegios Preuniversitarios con una matrícula cercana a los cinco mil alumnos. Unos doce mil docentes de grado y pregrado, y otros tres mil no docentes conforman la planta de trabajadores de esta Universidad.

Además de la docencia en el grado y el posgrado, la función de investigación cuenta con una infraestructura notable: ciento cincuenta y cuatro Institutos, Centros y Laboratorios de Investigación y Desarrollo donde desempeñan su actividad unos seis mil investigadores. También cuenta con un Museo de Ciencias Naturales (y una red de 12 museos temáticos), un Observatorio Astronómico, un Planetario, una Biblioteca Pública (y una red de 21 bibliotecas), una Editorial, una

²⁷³ Parte de los datos que se consignan en este apartado fueron extraídos de la página oficial de la UNLP <http://www.unlp.edu.ar/institucional>

²⁷⁴ En 1890 se promulga la ley de creación de una Universidad Provincial con sede en La Plata. Su inauguración pública fue en 1897, siendo su primer rector Dardo Rocha, hasta el 1905. Las condiciones de funcionamiento fueron precarias. Joaquín V González, vislumbra el proyecto de crear una Universidad Nacional cimentada sobre la base de esta Universidad Provincial y otros institutos superiores. De esa manera en 1905 se crea la Universidad Nacional de La Plata.

²⁷⁵ Recordemos que en la estructura de la UNLP, la institución es dirigida por un Presidente, y no por un Rector.

Radio AM-FM, un Instituto de Educación Física con un Campo de Deportes y cuatro sedes del Comedor Universitario, que proporciona unos siete mil almuerzos diarios. También ofrece un albergue universitario ubicado en Berisso, donde se alojan unos cien estudiantes del interior del país.

En este marco institucional se inserta la carrera de Trabajo Social. La misma funciona dentro de la Facultad de Trabajo Social, siendo de esta manera dos los casos en el país (UNER y UNLP) en los que nuestra disciplina se constituye no sólo en carrera de grado sino en unidad académica de una Universidad Pública. La carrera de Trabajo Social dentro de la UNLP tiene casi ochenta años de historia²⁷⁶. Durante cincuenta años (desde 1937 hasta 1987) funcionó en el ámbito de la Facultad de Ciencias Médicas. En 1963, siguiendo las orientaciones de la OMS (Organización Mundial de la Salud), comienza a expedirse el título de "Visitador de Higiene Social y Enfermería". En ese momento también la carrera comienza a dictarse para ambos sexos. En 1974, bajo el influjo de la Reconceptualización²⁷⁷, se elabora un nuevo plan de estudios de cinco años de formación, conducente al título de Licenciado en Servicio Social, y en paralelo se crea la Escuela Superior de Servicio Social y Salud Pública. Este proyecto queda suspendido durante la dictadura cívico militar de 1976, se reinicia en 1984, cuando se inicia el período de normalización de la Universidad, retomándose el propósito de creación de una carrera autónoma. En 1987 se designa un director normalizador para la creación de la Escuela Superior de Trabajo Social como carrera autónoma. En este proceso se modifica el plan de estudios, se incorporan asignaturas vinculadas al estudio de la problemática social, aspectos metodológicos y técnicos de la intervención profesional. Finalmente se aprueba la Licenciatura en 1989 y se habilita una sede con su propia estructura administrativa, llamándose a Concursos para la cobertura de cargos docentes ordinarios. Dos años después se celebran elecciones en las que el Lic. Alfredo Carballeda es designado como Director de la Escuela Superior de Trabajo Social. En 2005 se crea la Facultad de Trabajo Social, un hito de importancia superlativa, que ha sido motivo de análisis en términos del saldo que

²⁷⁶ Los datos relativos a la historia de la carrera de Trabajo Social en la UNLP han sido extraídos del sitio oficial de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/resena_historica

²⁷⁷ Ver capítulo IV

dejó este hecho a la carrera, al cumplirse los diez años de este suceso.

Respecto de la cantidad de estudiantes de Trabajo Social, sabemos que en este ciclo lectivo 2016 la carrera contó con quinientos noventa y ocho ingresantes. En el año pasado, hubo noventa y siete egresados de Trabajo Social. El total de estudiantes activos es mil quinientos cuarenta y seis, siendo la segunda carrera en cantidad de estudiantes de la muestra que compone el trabajo de campo de esta tesis (la más numerosa es la UNC).

6- Notas sobre la UNCa²⁷⁸

La Universidad Nacional de Catamarca, (UNCa), fue fundada en septiembre de 1972, de acuerdo a la ley nacional N° 19.832. Su creación fue parte del Plan Taquini. Tuvo como antecedentes institucionales la escuela preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú", que dio lugar a la creación del "Instituto Nacional del Profesorado" en 1943, siendo el mismo la matriz donde se gestó la Universidad Nacional de Catamarca. Desde esta institución, en 1968, el profesor Federico País, entre otros, comenzó a trabajar en la creación de la UNCa. El escenario nacional fue favorable, en tanto se buscaba descentralizar los grandes núcleos universitarios y darle a cada provincia su propia Universidad. Finalmente, por firma de Agustín Lanusse, se creó la UNCa. En ella se incorporaron el Instituto del Profesorado, la ENET N° 1 y la Escuela Fray Mamerto Esquiú, perteneciente al Obispado. Inicialmente, el proyecto contempló la organización de una universidad que respondiera al desarrollo de los recursos naturales y humanos de la provincia, con prescindencia de carreras tradicionales como Medicina y Abogacía. Se privilegiaron las especialidades de ciencias agrarias, agrimensura, minería, geología, enfermería y carreras humanísticas. Se incluyó la carrera de Contador Público en razón de la importante demanda originada por los egresados de la Escuela Nacional de Comercio. En relación con su organización académica, la misma adoptó el sistema de Facultades, en sustitución de los Departamentos, dando así mayor autonomía a las unidades académicas que hoy son conducidas por Decanos y Consejos Directivos. En estos últimos años, la Universidad ha

²⁷⁸ Los datos consignados en este apartado han sido extraídos del sitio oficial de la Universidad: <http://www.unca.edu.ar/pagina-82-historia-67.html> y de entrevistas realizadas en el trabajo de campo.

puesto énfasis en la formación de un cuarto nivel: maestrías y doctorados, sometidos a la acreditación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Cuenta con 42 carreras de grado en varias facultades, en las que estudian más de diez mil alumnos.

La Facultad de Humanidades, que es donde se encuentra la carrera de Trabajo Social, está constituida por las siguientes carreras de grado: Profesorado, Licenciatura y Traductorado en Inglés; Licenciatura en Trabajo Social; Profesorado y Licenciatura en Francés; Profesorado y Licenciatura en Geografía; Profesorado y Licenciatura en Historia; Profesorado y Licenciatura en Letras; Profesorado y Licenciatura en Geografía; Profesorado y Licenciatura en Filosofía; Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Cuenta además con una Escuela Superior de Arqueología, una editorial y una emisora radial, LRK302 FM Universidad Nacional de Catamarca.

Situándonos en la carrera de Trabajo Social, hay algunos aspectos que merecen nuestra atención. En relación con su historia, fue muy difícil hacerse de datos para reconstruirla. No figura información al respecto en el sitio web oficial, ni hemos dado con publicaciones académicas que den cuenta de este tema. A partir de entrevistas a docentes de la carrera, pudimos saber que la carrera tuvo su origen en el Instituto Fray Mamerto Esquiú al que aludimos anteriormente, institución que otorgaba el título de asistente social. Fueron egresadas de ese instituto, que accedieron a la licenciatura a partir del ciclo de complementación curricular brindado por la Universidad Nacional de La Pampa, quienes promovieron la apertura de la carrera de grado en la UNCa. La creación de la carrera se da entonces en el año 1990 siendo decano el Lic. Espeche Alberto. En el año 1998 se realiza el cambio de plan de estudio de la carrera. Actualmente la comunidad académica se encuentra en proceso de aprobación de nuevo plan de estudio, proyecto que se viene trabajando desde hace diez años. La planta de la carrera cuenta con treinta y seis docentes. Respecto de la cantidad de estudiantes, informantes claves de la carrera nos informaron que para el ciclo lectivo 2016 ingresaron ciento veintiún estudiantes.

Hemos dado cuenta de las particularidades que cada una de estas Universidades, caracterizando brevemente las carreras de Trabajo Social. Es en esta diversidad,

que habla en algunos casos de la desigualdad en términos de inversión, y en otros de la riqueza de un país con un vasto territorio e historia, que día a día se desarrollan las actividades de formación de seis de las más de veinte carreras públicas de grado de Trabajo Social del país. Es ahí también donde se llevó a cabo nuestro trabajo de campo.

Anexo n°2- *Tabla 1: Universidades Nacionales según su oferta de carrera de grado en Trabajo Social y adscripción a la FAUATS. Argentina. Año 2016.*

Universidad	Carrera TS	Tipo de carrera	Afiliado FAUATS
Universidad de Buenos Aires	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional Arturo Jauretche	Si	Formación completa	No
Universidad Nacional de Avellaneda	No		
Universidad Nacional de Catamarca	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de Chilecito	No		
Universidad Nacional de Córdoba	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de Cuyo	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de Entre Ríos	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de San Martín	Si	Formación completa	No
Universidad Nacional de Formosa	No		
Universidad Nacional de General Sarmiento	No		
Universidad Nacional de José Clemente Paz	Si	Formación completa	No
Universidad Nacional de Jujuy	Si	Ciclo superior	No
Universidad Nacional de la Matanza	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de la Pampa	Si	Ciclo superior	No
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Si	Formación completa	Si
Universidad Nac. de la Patagonia San Juan Bosco	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de la Plata	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de la Rioja	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de Lanús	Si	Ciclo y F. completa	Si
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de Luján	Si	Ciclo superior	Si
Universidad Nacional de Mar del Plata	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de Misiones	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de Moreno	Si		No
Universidad Nacional de Quilmes	No		
Universidad Nacional de Río Cuarto	No		
Universidad Nacional de Río Negro	Si	Ciclo superior	No
Universidad Nacional de Rosario	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de Salta	Si	Formación completa	No
Universidad Nacional de San Juan	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de San Luis	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de Santiago del Estero	Si	Ciclo superior	No
Universidad N. de T. del Fuego, Antártida	No		
Universidad Nacional de 3 de Febrero	No		
Universidad Nacional de Tucumán	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional de Villa María	Si	Ciclo superior	No
Universidad Nacional de Villa Mercedes	No		
Universidad Nac. del Centro de la Prov. de Bs As.	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional del Chaco Austral	No		
Universidad Nacional del Comahue	Si		Si
Universidad Nacional del Litoral	Si	Formación completa	Si
Universidad Nacional del Nordeste	No		
Universidad Nac. del Nor. de la Prov. de Bs As	No		
Universidad Nacional del Oeste	No		
Universidad Nacional del Sur	No		
Universidad Tecnológica Nacional	No		

Fuente: Elaboración a partir “Anuario 2009” de la SPU del Ministerio de Educación de la Nación, página web de la FAUATS, y páginas web de las Universidades Nacionales relevadas.

Anexo n° 3: Nivel de pertinencia para los estudiantes de las asignaturas cursadas para su formación en Trabajo Social, distribuido por carreras.

En la tabla de la primera pregunta de las encuestas a estudiantes se ofrecía una serie de columnas para que los encuestados marquen la opción que seleccionaran: nada, poco, bastante, mucho²⁷⁹. Para proceder a la tabulación de estos datos se cuantificaron los valores de la variable. Las siguientes seis tablas reproducen el resultado de la tabulación de las encuestas por unidad académica, siendo ésta la única pregunta para la cual no se pueden cruzar datos, ya que cada carrera tiene un plan diferente. La primera columna de cada tabla consigna la totalidad de asignaturas del plan de estudio de cada carrera²⁸⁰. En las seis subcolumnas que componen la columna nivel de pertinencia de la asignatura se pueden observar la cantidad de estudiantes que eligieron cada una de las opciones. Las primeras cuatro opciones permiten definir a cada estudiante el nivel de pertinencia que le otorgan a la asignatura (nada, poco, bastante, mucho), el quinto es “no sé” y el sexto se reserva para aquellos que no cursaron la materia. La columna siguiente, “sin datos” contiene las respuestas inválidas²⁸¹ (tal es el caso de estudiantes que marcaran más de una opción) o vacías. La última columna ofrece el valor promedio que cada asignatura logró.

Tabla n°1: Nivel de pertinencia de las asignaturas para la formación según los estudiantes. UNaM 2013

Asignaturas	Nivel de pertinencia para mi formación						S/d	Media
	nada	poco	bastante	mucho	No sé	No la cursé		

²⁷⁹ Los valores se cuantificaron siendo Nada: -1 ; poco: 1; bastante: 2 ; mucho: 3. No sé y No la cursé suman cero. Así el total de *nada* se multiplica por -1, el de *poco* por 1, el de *bastante* por 2 y el de *mucho* por 3, el de *no sé* por cero. La cantidad de respuestas “no la cursé” se restan al total de encuestas tomadas por unidad académica para promediar el total de la suma ponderada, logrando así la última columna denominada “media” donde se precisa el valor promedio que los estudiantes brindaron a cada materia. El promedio se calcula sobre el total de datos positivos (se resta al total poblacional el número de estudiantes que hubieran consignado la opción “no la cursé”)

²⁸⁰ Cabe aclarar que se omiten los seminarios optativos, en el caso de carreras como Córdoba, donde los mismos van modificándose.

²⁸¹ Por respuesta inválida nos referimos a aquellas que hubieran tenido un sesgo en el momento de completar el cuestionario. Por ejemplo, en casos donde se especifica que se elija solo una opción y se elige más de una, o donde no puede leerse con claridad cuál es la respuesta.

Introducción al conocimiento de la Sociedad y del Estado		4	8	3				1,93
Introducción al conocimiento científico		3	7	4	1			2,07
Trabajo Social conceptualización y perspectivas			3	12				2,8
Filosofía Social y Política		3	7	5				2,13
Políticas Económicas y Rol del Estado		4	6	5				2,07
Taller I Configuración de Problemas Sociales		1	5	9				2,53
Estadística		2	5	7				2,36
Psicología Social	1	5	8	1				1,6
Procesos Políticos, Económicos y Sociales		2	6	5			2	2,23
Antropología social y cultural		3	10	2				1,93
Trabajo Social en Ámbitos institucionales		1	5	9				2,53
Taller II Aproximación al campo de la actuación profesional		1	3	11				2,67
Teorías Sociales Clásicas		7	6	1	1			1,57
Teorías Sociales Contemporáneas		6	4	2	1	2		1,67
Metodología de la Investigación social		1	4	6		4		2,45
Planificación y gestión de proyectos sociales		1	3	11				2,67
Trabajo Social en Espacios organizacionales y grupales			4	11				2,73
Ciencias políticas		5	4	3		3		1,83
Taller III “Actuación profesional en ámbitos socio grupales organizacionales			7	8				2,53
Metodología de la investigación social cualitativa		1	1	3		10		2,4
Trabajo social en ámbitos locales comunitarios				7		8		3
Políticas sociales					1	7		2,43

Evaluación de programas y proyectos sociales	1	3	1	5	1	4		2
Trabajo Social en Ámbito socio-familiares		1	6	7		1		2,43
Taller IV actuación profesional				4	1	10		3
Actualización profesional							15	
Taller V actuación profesional en ámbitos socio familiares				2		13		3
Taller para la producción del Plan de Trabajo final de grado							15	
Seminario optativo I		3	6	6				2,2
Seminario optativo II		2	5	2	2	3		1,8
Seminario optativo III							15	
Trabajo Final de grado							15	

Tabla n°2: Nivel de pertinencia de las asignaturas para la formación según los estudiantes. UNC 2015

Asignatura	Nivel de pertinencia para mi formación						S/d	Media
	nada	poco	Bastante	mucho	No sé	no cursé		
Curso Introductorio a la Carrera Trabajo Social	0	5	17	23	0	0		2,4
Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social	0	0	14	29	1		1	2,6
Desarrollo Económico Social	3	22	14	2	2	2		1,3
Teoría Sociológica y Modernidad		3	17	23	1		1	2,4
Configuración Social Contemporánea		7	21	16	1			2,2
Concepciones Filosóficas	11	20	8	5		1		1,1
Psicología y Trabajo Social		7	23	14			1	2,2
Metodología de la Investigación Social I	1	4	17	20	1	1	1	2,3
Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención I		7	6	32				2,6
El Sujeto desde una perspectiva Socio Antropológica y Cultural		1	17	23	1	2		2,47
Teoría Social Contemporánea anual		12	16	12		5		2
El Sujeto Psico-Social y el Desarrollo Humano	1	10	18	13		2	1	2
Teoría de la Intervención y Trabajo Social		3	1	31				2,2
Sociología de las Organizaciones	3	22	13	3	1	3		1,4
El Derecho y la Constitución de las Instituciones	2	8	17	17			1	2,1

Metodología de la Investigación Social II	1	4	12	21	1	6		2,4
Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención II (comunitario)			7	37			1	2,8
Planificación Social Estratégica		3	14	26	1	1		2,53
Psicología Social y Vida Cotidiana	2	9	17	13	2	1	1	2
Teoría Política, Democracia y Estado Argentino		5	17	22		1		2,4
Comunicación y Trabajo Social	6	18	10	5	1	4	1	1,4
Educación y Trabajo Social	1	17	18	7	1	1		1,7
Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención III(familiar)			6	37			2	2,9
Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV			10	33	1		1	2,7
Políticas Sociales del Estado			5	33		4	3	2,9
Gestión Social en Ámbitos públicos	1	5	7	5	5	22		1,9
Epistemología de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social	1	5	18	5	9	6	1	1,9
Seminario de Derechos Específicos	1	5	12	18	1	6	2	1,9
Seminario de Diseño de Estrategias de Intervención		4	7	19		13	2	2,2
Salud y Políticas Públicas		6	21	12	1	5		2,1
Educación y Políticas Públicas	1	10	17	11	2	3	1	2
Seminario Orientador de la Temática de la Intervención Pre profesional		1		9	3	31	1	2,8
Seminario de Ética y Trabajo Social		1	3	5	3	32	1	2,4
Seminario de Sistematización y Redacción de Tesina	1	1	3	5	4	30	1	2,2
Idioma	7	14	9	5	4	5	1	1,3

Tabla n° 3: Nivel de pertinencia de asignaturas para la formación según los estudiantes. UNPSJB. 2015

Asignaturas	Nivel de pertinencia para mi formación						S/d	Media
	nada	poco	bastante	mucho	No sé	No la cursé		
Trabajo Social I			4	7				2,64
Sociología	1	2	3	5				2
Filosofía		6	4	1				1,55
Psicología General	1	4	4	2				1,55
Metodología de la Investigación Social			3	8				2,73
Trabajo Social II			2	9				2,82
Psicología Evolutiva	1		8	2				1,90
Sociología Política		1	7	3				2,18

Instituciones Jurídicas de Familia		2	6	3				2,09
Trabajo y Previsión Social		2	5	4				2,18
Trabajo Social III			4	7				2,64
Psicología Social			7	2		2		2,22
Estadística Aplicada a la Investigación Social		5	4	2				1,72
Economía Política		5	4	2				1,73
Taller de cooperación y autogestión		3	5	2		1		1,9
Antropología Cultural	3	3	4	1				1
Trabajo Social IV		2	2	4	1	2		2
Planificación Social			4	7				2,64
Política Social			7	3		1		2,3
Administración de proyectos			6	2		2	1	2
Seminario: s/ Patagonia		4	4	3				1,9
Seminario Trabajo Social			2	1		8		2,33
Salud Mental		2	3	1		5		1,83
Derecho Social			3	1		7		2,25

*Tabla n° 4: Nivel de pertinencia de asignaturas para la formación según los estudiantes.
UNLP. 2015*

Asignaturas	Nivel de pertinencia para mi formación							Media
	nada	poco	bastante	mucho	No sé	No la cursé	S/D	
Antropología Social I			8	10				2,55
Epistemología de las Ciencias Sociales	1	10	4	3				1,44
Filosofía		10	5	3				1,61
Historia Socioeconómica de América Latina y Argentina		1	3	14				2,72
Trabajo Social I	1	7	3	6			1	1,66
Antropología Social II		2	6	9		1		2,41
Investigación Social I	1	5	7	5				1,83
Psicología I		4	9	5				2,05
Sociología	1	7	4	5			1	1,61
Trabajo Social II		4	5	8			1	2,11
Derecho I			5	12			1	2,55
Estructura Social y Problemas Sociales Argentinos		3	11	4				2,05
Investigación Social II		3	8	7				2,22
Psicología II		1	10	8				2,5
Trabajo Social III			4	14				2,78

Derecho II		2	3	12			1	2,44
Política Social		2	3	13				2,61
Teoría de la Educación y Metodología del Aprendizaje		3	11	4				2,05
Trabajo Social Institucional		5	7	5				1,89
Trabajo Social IV			4	13	1			2,61
Administración En Trabajo Social		1	6	9		2		2,5
Medicina Social			10	8				2,44
Trabajo Social V	1		6	11				2,44

Tabla n° 5: Nivel de pertinencia de asignaturas para la formación según los estudiantes. UNLa. 2015

Asignaturas ²⁸²	Nivel de pertinencia para mi formación						S/d	Media
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	No sé	No la cursé		
Introducción a las Ciencias Sociales	1	1	9	4				2
Historia Social Latinoamericana	1	4	8	2				1,6
Análisis de la Realidad Argentina	2	4	6	3				1,53
Seminario de Observación y Análisis de Problemas Sociales		3	4	8				2,33
Estado y Políticas Públicas	1	2	8	4				1,9
Metodología de la Investigación I		4	5	6				2,13
Teoría de la Intervención		1	9	5				2,26
Antropología	1	4	7	2		1		1,64
Metodología de la Investigación II	3	1	5	6				1,73
Políticas Sociales			8	4		3		2,33
Historia del Trabajo Social		1	3	9		1		1,93
Seminario de Investigación Aplicada			4	11				2,42
Estadística y Demografía		5	9	1				1,73
Teoría de las Organizaciones y Análisis Institucional	1	1	7	6				2,13
Metodología de la Intervención	1		4	11				2,67
Teoría Social		3	3	6		3		2
Teoría Económica		1	6	5		3		1,87
Planificación		1	7	5		2		2,3
Seminario de Microplanificación			3	11	1			2,6
Salud y Ciclos Vitales	2	4	7	1		1		1,36

²⁸² Para la tabulación se tomaron todas las asignaturas obligatorias que componen el plan de estudios. Los seminarios talleres optativos no se presentan en esta tabla ya que muchos estudiantes no consignaron el nombre de los mismos y eso hizo imposible tabularlos

Legislación y Trabajo Social	1	2	7	4				1,8
Organización Psíquica de los Individuos y Grupos	1	3	8	1	1	1		1,5
Planificación y Gestión de Programas Sociales	1	1	5	3		5		1,9
Práctica Pre-Profesional			4	9		2		2,7
Gerencia Social		3	6			6		1,67
Promoción Comunitaria		1	6	4		4		2,27
Epidemiología	1	5	2	2	1	4		1,27

Tabla n° 6: Nivel de pertinencia de asignaturas para la formación según los estudiantes. UNCa. 2015

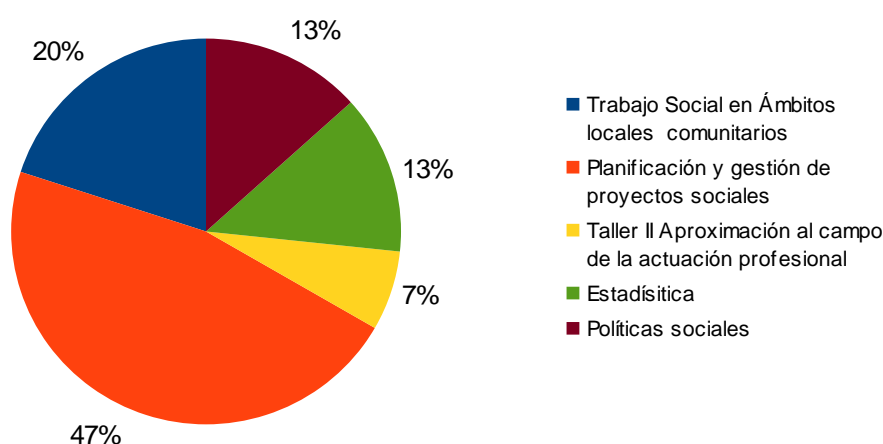
Asignaturas	Nivel de pertinencia para mi formación							Media
	Nada	poco	bastante	mucho	No sé	No cursé	S/d	
Antropología Social y Cultural		8	5	2				1,6
Ciencia Política		3	9	3				1,8
Epistemología de las Ciencias sociales	2	4	4	3	1		1	1,27
Práctica sistematizada I		1	5	8			1	2,33
Psicología Institucional	1	1	6	2	1	2	2	1,38
Sociología I		3	4	8				2,33
Trabajo Social I		1	3	11				2,67
Estadística e Informática	1	4	5	5				1,87
Investigación Social I		3	5	7				2,27
Política Social I		2	7	6				2,27
Práctica sistematizada II			5	10				2,67
Psicología II		2	7	6				2,13
Sociología II		2	7	6				2,13
Trabajo Social II		1	2	12				2,73
Economía	1	3	5	4		2		1,85
Investigación Social II		4	5	6				2,13
Medicina Preventiva y Social		2	7	6				2,27
Política Social II		6	1	8				2,13
Práctica sistematizada III	1		4	10				3,13
Psicología III		4	6	5				2,07
Sociología III		3	3	8		1		2,38
Trabajo Social III			3	12				2,8
Administración	3	3	4	1		3	1	0,9
Ética y Deontología Profesional	1	1	4	4		5		2
Legislación y sistemas de protección	1	2	4	3		5		1,8

Planificación social	1		3	6		4	1	2,09
Práctica sistematizada IV	2		3	7		3		2,08
Trabajo Social IV	2		4	5		3		1,75
Salud Mental	1	1	6	2		5		1,8
Trabajo Social V	2	1	1	7		4		2
Problemas Sociales de Argentina y Catamarca	1		3			11		1,25
Seminario de Educación	1		5	4		5		2,1
Seminario de Vivienda	1		4	5		5		2,2
Seminario de Salud	1		6	4		4		2,09
Seminario de Trabajo	1	1	2	7		4		2,27
Estructura socioeconómica Argentina Latinoamericana	1		2			11	1	0,75

Anexo n°4: Informe relativo a las asignaturas más significativas y motivos para su elección en estudiantes de Trabajo Social.

En este anexo consignamos los gráficos desagregados por Unidad Académica, en tanto cada plan de estudios difiere en las asignaturas que lo componen, por lo que no pueden realizarse tabulaciones transversales.

Gráfico n°1: Asignatura más significativa para estudiantes de Trabajo Social UNaM.

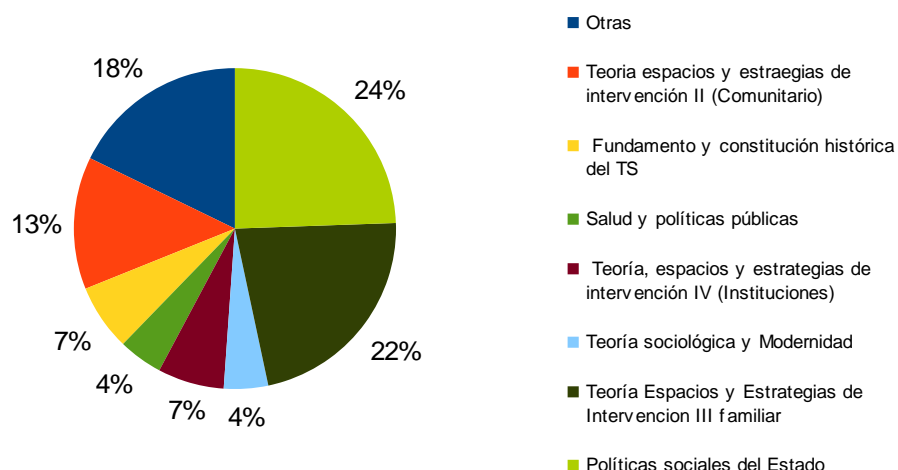


2013

Encontramos que en la UNaM fueron cinco las asignaturas seleccionadas: Políticas sociales (2)²⁸³, Trabajo social en ámbitos locales comunitarios (3), Planificación y gestión de proyectos sociales (7), Taller II: Aproximación al campo de la actuación profesional (1), Estadística (2). Se ve una clara preferencia por la asignatura Planificación y gestión de proyectos sociales como la más significativa.

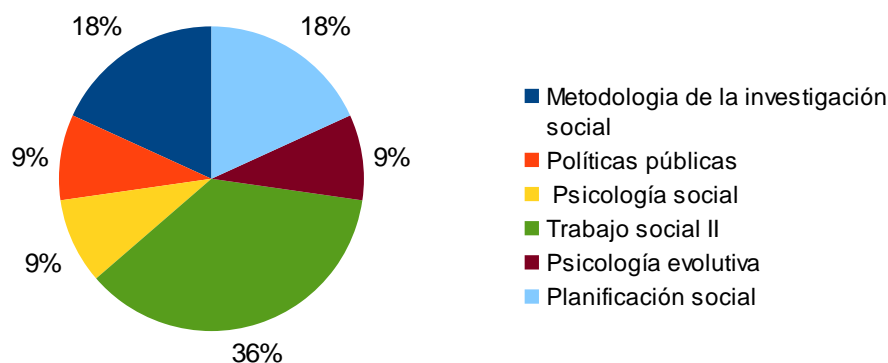
Gráfico n° 2: Asignatura más significativa para estudiantes de Trabajo Social UNC. 2015

²⁸³ El número entre paréntesis enuncia la cantidad de estudiantes que seleccionaron esa materia.



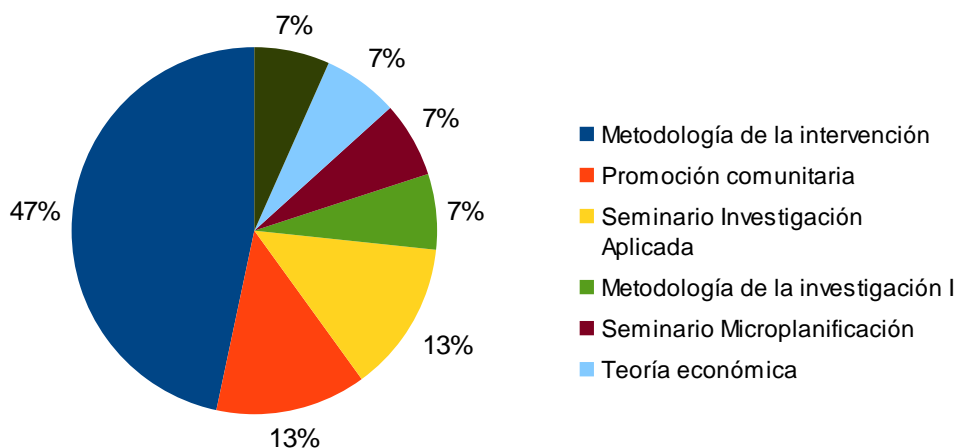
Vemos que en la UNC hubo una gran diversidad en las respuestas; un 39% de las asignaturas que componen el plan de estudio fueron las elegidas al menos por un estudiante como más significativas. Este porcentaje es elevadísimo, en comparación con otras carreras. De las quince seleccionadas, encontramos, con una frecuencia de uno: Gestión social en ámbitos públicos; Planificación social estratégica; Seminario: Producción cultural territorial; Teoría de la intervención y trabajo social; Educación y Trabajo Social; Antropología; Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención I; Teoría social contemporánea. Con una frecuencia de dos encontramos: Teoría sociológica y Modernidad; Salud y políticas públicas; Por tres estudiantes fueron elegidas: Teoría, espacios y estrategias de intervención IV (Instituciones); Fundamento y constitución histórica del Trabajo Social; y con una frecuencia de seis, Teoría espacios y estrategias de intervención II (Comunitario). Las dos asignaturas más elegidas fueron: Políticas sociales del Estado (11); Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención III (Familiar) (10). En el gráfico presentado se pudo observar la cantidad de estudiantes que eligieron cada asignatura. En la opción otras, se reagruparon todas las asignaturas que fueron elegidas sólo una vez (las ocho primeras que listamos).

Gráfico n°3: Asignatura más significativa para estudiantes de Trabajo Social UNPSJB 2015



Las asignaturas que aparecieron en la UNPSJB fueron seis: Trabajo social II (4) como la más significativa; a la que le siguen Planificación social (2), Metodología de la investigación social (2), y por último Psicología evolutiva (1), Psicología social (1) y Políticas públicas (1).

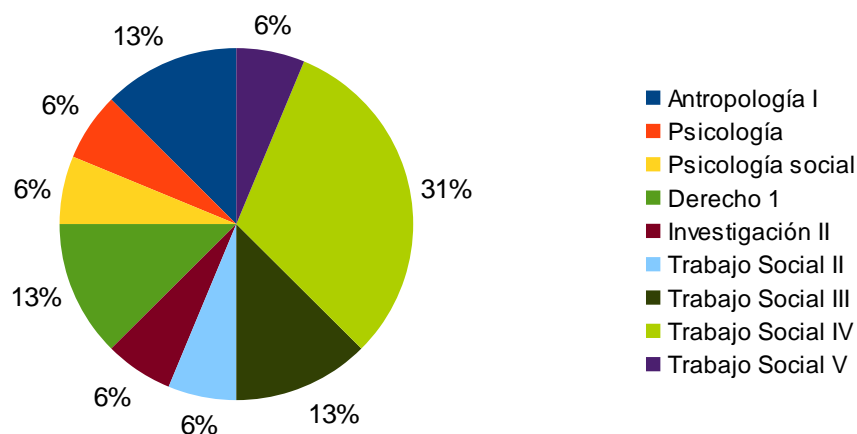
Gráfico n°4: Asignatura más significativa para estudiantes de Trabajo Social UNLa. 2015



Respecto de los estudiantes de la UNLa, vemos que hubo una clara preferencia de los estudiantes por la asignatura Metodología de la Intervención (7) como la más significativa. Le siguen Promoción Comunitaria (2) y el Seminario de Investigación Aplicada (2). Por último, las cuatro asignaturas seleccionadas como más significativas con una frecuencia de uno son: Metodología de la investigación, Seminario de microplanificación, Teoría económica, Seminario

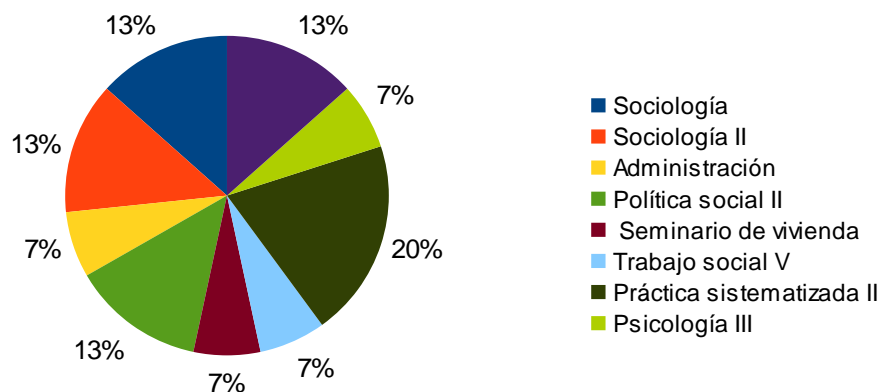
debates contemporáneos en Trabajo Social

Gráfico n°5: Asignatura más significativa para estudiantes de Trabajo Social UNLP 2015



Se ve una preferencia por la asignatura Trabajo Social IV (5). Le siguen Trabajo Social III (2), Derecho I (2) y Antropología I (2). Las tres asignaturas con frecuencia de uno son: Psicología Social, Trabajo Social II e Investigación II²⁸⁴.

Gráfico n°6: Asignatura más significativa para estudiantes de Trabajo Social UNCa



2015

En el caso de los estudiantes de Catamarca, se ve una preferencia de los estudiantes por la asignatura Práctica sistematizada II (3), a la que le siguen

²⁸⁴ Cabe aclarar que dos estudiantes consignaron respuestas inválidas: uno de ellos seleccionó dos asignaturas en vez de una (Trabajo Social II y IV) y otro no especificó la materia (respondió “Trabajo Social”, sin definir a cuál de las cinco asignaturas con ese nombre aludía).

Psicología II (2), Sociología (2), Sociología II (2) y Política Social II (2). Por último, con una frecuencia de uno encontramos Psicología III y Seminario de Vivienda.

La indagación respecto de cuáles eran las asignaturas más significativas para ellos, contemplaba que se expliciten los motivos de tal elección. Elaboramos una lista de motivos para que seleccionen cuatro. Si bien los mismos aparecían listados en un orden aleatorio, correspondían a una serie de variables que no estaban explicitadas, a saber: los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje, los contenidos. La tabulación de estos datos nos permitió acercarnos a algunas percepciones de los estudiantes relativas a qué aspectos de su formación son para ellos significativos a la hora de analizar sus experiencias de cursado. Si bien estas cuestiones no remiten de manera directa a nuestro problema de investigación, sí permiten brindar información relativa a los sentidos que circulan entre los estudiantes a la hora de evaluar su formación. Los resultados fueron interesantes, ya que como veremos, permitieron desmitificar algunos preconceptos relativos a lo que los docentes en algunos casos creemos que los estudiantes esperan o significan como más importante a la hora de analizar sus experiencias de estudio. En la tabla que sigue se presenta el análisis de los resultados sobre el total de los encuestados. En la primera columna se observa el proceso de formación al que cada motivo remite (es decir que cada motivo funcionó como indicador de una variable, a saber, aspectos que hacen a las tareas de enseñanza, o de aprendizaje, o a los contenidos). La segunda columna lista cada motivo. La tercera presenta la frecuencia que asumió cada motivo. El valor de la frecuencia se calculó sumando el total por cada motivo. Así el número representa la cantidad de estudiantes que eligió este motivo como uno de los cuatro que fundamenta la elección de la materia seleccionada como más significativa.

Tabla n° 1: Frecuencia de los motivos de selección de asignaturas como significativas según estudiantes de Trabajo Social de UNaM (2013)- UNC; UNPSJB; UNLa; UNLP; UNCa (2015).

Proceso de formación	Motivos	Frecuencia
Procesos de enseñanza	había buen vínculo entre docentes y estudiantes	17
	los docentes preparaban las clases	4
	la cátedra era ordenada	5
	los docentes explicaban muy bien	25
	las clases eran divertidas	3
	me pareció bien cómo evaluaban	6
<i>Total parcial</i>		<i>60</i>
Procesos de aprendizaje	aprendí cosas nuevas	19
	me hizo cambiar de idea en algún tema	6
	me abrió la cabeza	18
	aprendí cosas importantes	26
<i>Total parcial</i>		<i>69</i>
Contenidos	leí textos muy interesantes	19
	los contenidos me resultaron útiles	32
	los temas eran centrales para el Trabajo Social	37
	el programa estaba actualizado	8
<i>Total parcial</i>		<i>96</i>

Una primera aproximación a los datos presentados en la tabla permite afirmar el alto grado de dispersión de las respuestas. Todos los motivos fueron elegidos. Recordando que fueron 119 los encuestados, y tomando nota de que el motivo más seleccionado cuenta con una frecuencia de 37 (lo que implica un 31% del total de los encuestados) podemos decir que tampoco hubo un motivo que haya contado con un consenso absoluto. Sin embargo también es cierto que la frecuencia de cada uno de los motivos presenta diferencias considerables.

Así, los menos seleccionados fueron: “las clases eran divertidas” (3); “los docentes preparaban las clases” (4); “la cátedra era ordenada” (5); “me pareció

bien cómo evaluaban” (6); “me hizo cambiar de idea en algún tema” (6); “el programa estaba actualizado” (8). Vemos que de estos seis motivos con menor frecuencia, los cuatro primeros corresponden a procesos de enseñanza, uno a procesos de aprendizaje, y uno a contenidos. Por su parte los motivos con mayores niveles de frecuencia fueron: “los temas eran centrales para el Trabajo Social” (37); “los contenidos me resultaron útiles” (32); “aprendí cosas importantes” (26); “los docentes explicaban muy bien” (25). Estos motivos se distribuyen entre los tres procesos analizados, siendo los dos primeros pertenecientes al grupo de “contenidos”, el tercero a “procesos de aprendizaje” y el cuarto a “procesos de enseñanza”. El motivo menos elegido fue “las clases eran divertidas”.

Analizando los datos por proceso, tenemos que dentro de los **procesos de enseñanza**, llama la atención que el motivo más elegido sea uno relativo a las habilidades docentes en términos de “explicar” (dado que la consigna era elegir la materia que les hubiera resultado más significativa). Vemos que aspectos lúdicos (representados en la opción “las clases eran divertidas”) tuvieron baja frecuencia. También dentro de las estrategias de enseñanza, las vinculadas con los procesos evaluativos (“me pareció bien como evaluaban”) y con la organización de la cátedra (“la cátedra era ordenada”) tampoco fueron elegidas de forma significativa. Los motivos que sí fueron elegidos por los estudiantes y que hacen al procesos de enseñanza fueron: “Los docentes explicaban muy bien” (25) y “había buen vínculo entre docentes y estudiantes” (17), ambos con alta frecuencia. Estos elementos nos permiten arriesgar alguna conjetura, en relación a la valoración que los estudiantes hacen de la profesionalización de la docencia. Es decir, la capacidad de los docentes de cualificarse y cumplir su rol atendiendo a los requerimientos específicos de la tarea de enseñar.

Dentro de los **procesos de aprendizaje** la frecuencia elevada de los ítem “aprendí cosas importantes” (26) (aspecto que alude a la valoración de buen aprendizaje como aprendizaje significativo), “aprendí cosas nuevas” (19), hacen pensar en el proceso de formación como aquel que permite al estudiante tener acceso a ideas, preguntas y habilidades a las que le hubiera sido difícil acceder si no hubiera mediado la formación como espacio de contacto con lo nuevo o desconocido hasta

ese momento. En este mismo grupo de motivos asociados al aprender encontramos “me abrió la cabeza” (18), sensación que se vincula con una experiencia de aprendizaje que remite a la ruptura de prejuicios, a la problematización de ideas preexistentes, a cambiar la manera de representar determinada manera de pensar un tema o situación. La opción “me hizo cambiar de idea en algún tema” (6), elemento éste que rápidamente nos remite a la concepción bachelardiana de conocer en contra de conocimientos anteriores, fue el menos seleccionado. A su vez cabe aclarar que, si bien no figura en la tabla esta información, los seis estudiantes que eligieron este motivo pertenecen en su totalidad de una misma carrera, la de la UNC. Puede ser el caso que la baja frecuencia de este motivo se deba a una conceptualización peyorativa por parte de los estudiantes respecto de la situación en que “algo/alguien” nos haga “cambiar de idea”, algo así como un proceso contrario al del mantenimiento de convicciones.

Los **contenidos** fueron evaluados como motivos significativos a través de la elección mayoritaria del ítem “los temas eran centrales para el Trabajo Social” (37). La pertinencia de la asignatura en el marco de un plan de estudios destinado a formar profesionales del Trabajo Social, ha sido entonces altamente valorada. Por su parte también tuvo una frecuencia elevada el motivo “los contenidos me resultaron útiles” (32), que fue el segundo motivo de mayor frecuencia. La elección de este ítem con una alta frecuencia, asociada a la no elección de los ítems lúdico-afectivos, permite poner en discusión una verdad del sentido común que reza que los estudiantes valoran más “pasarla bien en el aula” o divertirse, que la propuesta de contenidos.

Anexo n°5: Informe del análisis de las percepciones de los estudiantes respecto de la necesidad de modificación del plan de estudio, los contenidos y la bibliografía, desagregado por carrera.

Se presenta en este anexo el análisis desagregado por unidad académica, aludiendo a las respuestas relativas a la necesidad de modificar el plan de estudio, pero también las que atendían a las asignaturas, temas y bibliografía. Incluiremos en muchos casos el comentario textual de los estudiantes del cual emergen nuestros análisis²⁸⁵.

1- La mirada de los estudiantes de la UNaM:

Necesidad de modificación del plan de estudios:

Dos estudiantes respondieron no sé y otros dos no. El resto (que representa un 73%) respondió afirmativamente. Este dato fue de alguna forma inesperado, dada la juventud del plan, reformado en 2010. Dentro de los cambios que los estudiantes creen que deben hacerse se encuentran:

Modificar las correlatividades: la totalidad de los estudiantes que marcaron que era necesario modificar el plan de estudios, enunciaron a continuación la necesidad de modificación de las correlatividades. Es sin dudas la necesidad sentida más generalizada. Muchos de ellos especificaron el porqué de esta necesidad. Así se enfatiza que no están correctamente asignadas las correlatividades con respecto *“a las asignaturas de los talleres y de Trabajo Social”*. A su vez, las correlatividades tal y como están en la actualidad implican para algunos estudiantes la *“imposibilidad de terminar de cursar en 5 años”*, *“es una traba para muchos alumnos”*, *“por quedar libre en una materia perdés el año entero”*; por otra parte los estudiantes afirmaban que *“en algunas materias troncales no te dejan cursar por las materias que no son tan específicas de la carrera”*; *“las correlatividades no tienen mucha coherencia algunas de las mismas”*

Necesidad de ordenar horarios, cargas horarias y cantidad de materias dentro de un año.

²⁸⁵ Hemos incluido el recurso de subrayar en el caso de los testimonios textuales de los estudiantes, aquellos términos que referían de forma directa a la categoría emergente en la cual los englobamos.

Presencia de dos metodológicas en un mismo año: Dos estudiantes plantean críticas respecto a esta situación: Es *“poco productivo y desgastador cursar dos metodológicas un mismo año, y además seis materias”*; *“cursar dos metodológicas que es muy difícil de realizarlas en paralelo”*

Garantizar la optatividad de los seminarios: Una estudiante refiere que no son optativos en tanto *“hay 3 y debemos hacer 3”*

Implementar prácticas desde primer año.

Cambiar el año en el que está prevista la cursada de algunas materias. Entre ellas: “Producción de discurso en Trabajo Social”, que es un seminario propuesto para cuarto año, y que se visualiza como importante para los primeros años dado que la exigencia de presentación de informes escritos aparece desde el inicio de la carrera *“ya que es fundamental para aprender a redactar”* Esta sugerencia fue expresada en dos de las encuestas. También sugieren que “Estadística” tendría que estar en primer año y “Planificación” en segundo.

Pertinencia de los temas que se enseñan:

Solo una estudiante manifestó que hay temas que se enseñan que no tienen pertinencia para su formación (consignó tres asignaturas que a su criterio *“disponen de mucho tiempo y con pocos insumos para nuestra profesión”* refiriéndose a las asignaturas Filosofía social y política, Teorías sociales clásicas y Teorías sociales contemporáneas. El resto de las respuestas (salvo una respuesta inválida) fueron negativas, es decir que el 93 % de los estudiantes no perciben que se estén enseñando temas no pertinentes.

Asignaturas, temáticas y bibliografía que falten en el plan de estudios:

Del total de los encuestados, 6 estudiantes (el 40%) manifestaron que faltan asignaturas en el plan de estudios. Tres de ellos se referían a asignaturas vinculadas al derecho (Derechos Humanos, Derecho, Leyes, Derechos de los Niños, Recursos de amparo, Código civil). Otros dos se refirieron a materias vinculadas a la práctica: *“más trabajo de campo”* fue una de las respuestas, y la otra solicitaba práctica pre profesional fuera del aula antes de cuarto año, a la vez que proponía poder cursar seminarios de otras carreras. Por último, un estudiante

proponía agregar una asignatura vinculada a la historia de la región y los procesos sociales demográficos y económicos de Misiones.

Respecto de las temáticas que no forman parte del plan de estudios pero deberían estar, de los quince encuestados, cuatro respondieron afirmativamente. Uno de los cuatro refirió que la cuestión no era la falta de temas sino que algunos de ellos requerían ser tratados en mayor profundidad; dos de ellos aludieron nuevamente a la cuestión de las prácticas pre profesionales a lo que agregaron la discusión del proyecto ético político profesional y personal, así como temáticas más actuales para tener un panorama del contexto en el cual se van a insertar, a lo que agregaron también dar tratamiento a la historia de la provincia. Otros cinco respondieron de forma negativa, es decir que no visualizan temáticas de importancia que queden por fuera del plan de estudios. Por último, seis respuestas fueron “no sé”. Es decir que un alto porcentaje no tiene una opinión formada sobre lo que no se enseña.

En relación con la bibliografía que hoy no forma parte del plan de estudios pero que debería estar, las respuestas fueron altamente significativas. Un 73% de las opciones seleccionadas fue “no sé”. El resto fueron negativas. Una sola respuesta fue afirmativa pero no pudo referir una bibliografía concreta a incluir. La consigna pedía que en caso de responder de forma afirmativa se consigne el autor o nombre del libro que se visualizaba como importante para incorporar en alguna asignatura al plan de estudio. La respuesta afirmativa entonces no pudo consignar autor o nombre de libro, sino una temática: Trabajo Social forense, a la vez que proponía actualizar la bibliografía. Es decir, ningún estudiante conocía y visualizaba como importante ningún autor o texto que no fuera el ofrecido en el currículum vigente.

2- La mirada de los estudiantes de la UNC

Necesidad de modificación del plan de estudio:

En primer lugar llama la atención el elevado número de respuestas afirmativas en relación con la necesidad de modificar el plan de estudio: un 69% de los estudiantes creen que es necesario modificarlo, y un 13% no tiene una opinión formada sobre el tema. Los cambios sugeridos en el plan de estudios por los estudiantes son los que siguen:

Prácticas: Uno de los temas al que aludieron los estudiantes en relación con los aspectos a modificar del plan de estudios, es el de las prácticas pre profesionales:

“Los cambios centrales que deben hacerse es respecto a las prácticas en cuanto al tiempo de acción en el campo que muchas veces es escaso y te apuran con trabajos prácticos y uno no llega a hacer un buen proceso y sentís que usas a la institución/familia para realizar esas prácticas”; “La carrera si bien tiene prácticas, estas no son muy completas. Tendrían que mejorar mucho en esos aspectos. Tiene que haber más ejemplos y experiencias desde la práctica traídas a los cursos.”; “Que las prácticas de por si aspiren todas a la regularidad acompañando el docente el proceso de enseñanza aprendizaje.”; “Inclusión de una mayor complementación entre teoría y las prácticas que se desarrollan (familia, institución, comunidad).”

Régimen de enseñanza: Un número importante de las propuestas de los estudiantes versaban sobre el régimen de enseñanza, es decir, las cuestiones relativas a correlatividades, regularidad, posibilidad de rendir libre determinadas materias, extensión de las asignaturas (anuales o cuatrimestrales), secuenciación y ordenamiento de las materias, carga horaria anual, etc. Respecto de regularidad y la posibilidad de rendir libre, las reflexiones fueron las que siguen. Cuatro testimonios aludieron a las complicaciones que implican cursar dos prácticas en un mismo año: *“dos prácticas como la de institución y familia no deberían estar en un mismo año.”; “si pero no sé de qué manera, en mi caso tuve que hacer 4to año en dos años porque la carga de materias y 2 prácticas para un alumno trabajador es muy alta.”; “porque en 4to se cursan dos materias con prácticas y ello lo hace complicado”; “específicamente en 4to año se dificulta el cursado de teorías, espacios y estrategias III (familiar) y IV (institución) ambas son de suma importancia para la formación académica.”* Otros cuatro estudiantes refirieron a la extensión de las asignaturas (cuatrimestral y anual): *“materias que son cuatrimestrales deberían ser anuales o no tan excesivo el contenido en tan solo un cuatrimestre”; “ciertas materias cuatrimestrales deberían ser anuales para darle más profundidad a las temáticas”; “adaptar las materias cuatrimestrales o anuales en consecuencia de otras materias y su extensión.”; “hacer anuales materias cuatrimestrales (como por ej. salud y derechos específicos)”* En relación con la secuenciación y el ordenamiento de las materias: *“materias de los últimos años como idiomas, computación, tendría que estar por los primeros, y filosofía como economía en los más avanzados”; “Por ahí creo de concepciones filosóficas no debe darse en primero”; “existen materias más importantes que deberían darse al*

ingresar y están en años finales.” El reclamo más extendido (aparece siete veces) es el de modificación de las correlatividades y la posibilidad de rendir libre (al que se alude en cinco ocasiones). Específicamente aparece el problema de la desaprobación de la práctica cuando la instancia teórica es desaprobada, y la imposibilidad de rendirla libre: “sobre el período de tiempo de las regularidades y la opción de rendir libre la teoría de las materias troncales”; “que las materias troncales de trabajo social no nos quedemos libres por desaprobamos las prácticas”; “Pienso que está mal que las prácticas estén separadas de la teoría. Porque si aprobás con lo práctica y desaprobás la teoría lo mismo quedás libre. No hay articulación”; “eliminar correlatividades. Que las materias troncales puedan rendirse libres.”; “en cuanto a la correlatividad”; “si bien nuestro plan está pensado para que en 5to año solo se realice el proceso de tesina, la realidad es que un gran número de estudiantes cuenta con muchas materias en esta última etapa. Revisaría las correlatividades.”; “Las correlatividades en algunos casos traban mucho.”; “en cuanto a las materias con prácticas se debería poder rendirlas libres, habiendo aprobado la instancia práctica.”; “eliminar correlatividades.”; “correlatividades”; “principalmente correlatividades.” Si bien como se observa en los testimonios la mayoría propone ampliar opciones o beneficios, dos de ellos plantean su desacuerdo con algunas de las posibilidades que se dan a los estudiantes: “no estoy de acuerdo con la promoción directa en caso de tener ocho de nota en prácticos y parciales.”; “no estoy de acuerdo con la extensión de regularidades a las que periódicamente se da lugar.”

Actualización y ampliación de los contenidos: La incidencia de comentarios relativos a los contenidos en relación con la necesidad de reforma del plan es notoriamente menor que la vinculada a cuestiones gremiales de régimen de enseñanza. Las cinco propuestas vinculadas al contenido aluden principalmente a la necesidad de actualizarlos: “más que nada en cuanto a contenidos dentro de las materias, bajarlo más al trabajo social (como por ejemplo desarrollo económico y configuración)”; “mayor contemplación de las transformaciones continuas que acontecen en el ámbito social, educativo, político.”; “principalmente porque siempre se deben actualizar y siempre la dinámica curricular requiere ser revisada. Modificar los programas y actualizarlos; incorporar nuevas discusiones y debates actuales; mayor formación en temas específicos optativos”; “porque necesita una revisión constante pero creo que el 2004 (actual) responde a las necesidades de formación para la coyuntura social, política y cultural del país y la región”; “se debería ampliar asignaturas sobre la

intervención en salud y hábitat.”

Perfil de la carrera: Algunos estudiantes sugirieron cambios en lo que denominamos el perfil de la carrera, reconociendo ciertas improntas, y proponiendo un viraje en las mismas. *“No estar tan enfocado en la investigación.”; “Tener dos orientaciones y no ser tan amplia”.*

Pertinencia de temas que se enseñan:

Respecto a la pregunta de si creen que existen temas que se estén tratando en las distintas asignaturas y que no sean pertinentes para su formación profesional, un número elevado de estudiantes (el 62%) respondió afirmativamente.

Asignaturas, temáticas y bibliografía que falten en el plan de estudios:

En relación con las “ausencias” que ellos detectan en el currículum pueden hacerse una serie de comentarios. Un dato llamativo es que respecto de las posibles ausencias que ellos observan de asignaturas que no existen y deberían estar, y de bibliografía que no está incorporada, las respuestas con mayor frecuencia fueron “no sé” (prácticamente la mitad de los estudiantes seleccionaron esta opción). Esta relación se invierte relativamente, cuando se pregunta sobre la potencial existencia de temas importantes para la formación pero que están ausentes en el currículum: en ese caso un 29% respondió no sé, un 18% no, y un 53% sí. En promedio, si tomamos las tres variables que remiten a ausencias en el plan (de temas, bibliografía y asignaturas) un 40% de los estudiantes han detectado ausencias en estos elementos.

3- La mirada de los estudiantes de la UNPSJB

Necesidad de modificación del plan de estudio:

Un 73% respondió afirmativamente. Dentro de los cambios que los estudiantes creen que deben hacerse se encuentran:

- Cambios en la organización del plan de estudios: Una serie de propuestas se orientaron a analizar la extensión de las asignaturas, la posibilidad de que aquellas que sean cuatrimestrales pasen a ser anuales, así como también desagregar propuestas de determinadas materias para poder optimizar la experiencia de cursado: *“hay materias cuatrimestrales donde no alcanzamos a ver todos los temas*

necesarios”; “También cambiar el orden en que se dan determinadas materias, y una mayor articulación de las materias que conforman el plan”; “Hay prácticas pre profesionales que no están en el año correcto debido al proceso del estudiante.”; “sacar algunas correlativas de algunas materias”; “en la materia de Instituciones jurídicas de la familia es muy poco tiempo un cuatrimestre ya que abarca temas muy importantes de la carrera”; “mayor articulación en las materias.”; “Las materias cuatrimestrales deben ser articuladoras de las anuales”.

- Adaptar la formación para abordar las problemáticas actuales: Un estudiante aludió a la necesidad de revisar las propuestas formativas para dar respuestas a las nuevas interpelaciones: *“hay nuevas temáticas que no están incluidas en el plan.”*
- Modificación de contenidos y asignaturas: Algunos estudiantes visualizaron la necesidad de modificar contenidos y asignaturas, agregando o quitando temas y materias diversas: *“reforzar los temas relacionados a la tesis, su desarrollo, su escritura”; “agregar materias como por ejemplo Epistemología para luego articular con otras materias, extender Metodología de la investigación social para comprender paradigmas, métodos que serán a futuro nuestras herramientas de intervención”; “la inserción de nuevas materias, la erradicación de otras. “Mejor desarrollo de la historia del TS. Considerando siempre la cuestión social”; “debería sacarse algunas materias que para mi entender no son muy pertinentes para la profesión”*

Pertinencia de los temas que se enseñan:

Hay un acuerdo de un 64% en que no existen temas dentro del cursado de la carrera que no sean pertinentes para su formación, o dicho en términos positivos, los temas que se enseñan son pertinentes para la gran mayoría. Fueron 4 los estudiantes que manifestaron que hay temas que se enseñan que no tienen pertinencia para su formación. En todos los casos las críticas se orientan a la falta de relación explícita de los contenidos enseñados con la especificidad profesional. Las especificaciones que dieron son las que siguen: *“si, algunos temas de la materia de Psicología evolutiva, y Psicología social. Para mí no son pertinentes debido a que nuestra mirada es amplia y estos temas se acotan a lo individual; “Filosofía: historia de autores clásicos. Estadística: fórmulas, inferencia”; “la cátedra Estadística no la dan en relación a la profesión es como algo aparte.”; “la materia de Estadística se enseña sin tener el aspecto de lo social que es nuestra área de interés. Remarcando la enseñanza de*

fórmulas en vez de enseñar la interpretación de porcentajes.”

Asignaturas, temas y bibliografía que falten en el plan de estudios:

Del total de los encuestados, el 45% manifestó que faltan asignaturas en el plan de estudios. Las propuestas que enumeraron se enfocaron en cuatro puntos: Asignaturas de trabajo social (haciendo hincapié en la historia de la profesión y en cuestiones de intervención), asignaturas vinculadas con epistemología y metodología, asignaturas asociadas a la tesis, y asignaturas vinculadas con los pueblos originarios: *“Epistemología, Historia del TS argentina y américa latina (se ve en TSI pero muy breve) Metodología de la investigación social II.”*; *“Trabajo social institucional, intervención en lo social, técnicas de intervención, Problemas sociales argentinos, Historia latinoamericana y argentina, Ciencias políticas, Actualización profesional, seminarios optativos, sistematización y redacción de tesina”*; *“yo creo que habría que tener una materia que se enfoque en toda la historia del TS”*; *“si, los idiomas de los pueblos originarios, y la cátedra libre de pueblos originarios.”*; *“Historia, Escritura y Oratoria, son materias esenciales para la formación profesional. La escritura desde los primeros años para que no haya una imposibilidad para escribir la tesis.”*

Respecto de las temáticas que no forman parte del plan de estudios pero deberían estar, de los quince encuestados, seis respondieron afirmativamente. En este marco los testimonios fueron los que siguen:

14. Actualización: La mayoría de los testimonios se orientó a afirmar que falta formación en temáticas de actualidad, contemporáneas: *“temas de actualidad que no son abordados actualmente sino todo con teorías de años atrás y la sociedad va cambiando a través del tiempo”*; *“todas las manifestaciones de las ciencias sociales que hoy se hacen presentes y visibles”*; *“tienen que haber temáticas actuales debates contemporáneos.”*

15. Formación en temas específicos: *“trata de personas, violencia familiar, abuso sexual, bullying, matrimonio igualitario, etc.”*; *“violencia de género, en las escuelas, derechos humanos”*; *“Si, la temática de trata de personas, revisión y actualización del nuevo código civil, ya que es de nuestra incumbencia.”* *“Reconocimiento de las comunidades de pueblos originarios de toda la argentina actualmente.”*; *“adicción, minorías, género y subjetividad, arte y recreación, temáticas referidas a la infancia, representación social, patologías.”*; *“mayor hincapié en recursos lúdicos como*

herramienta de intervención.”

Otros dos respondieron de forma negativa, es decir que no visualizan temáticas de importancia que queden por fuera del plan de estudios.

En cuanto a la bibliografía que hoy no forma parte del plan de estudios pero que debería estar, el 45,5 % optó por “no sé”, lo que constituye un porcentaje muy elevado. Dos respuestas fueron negativas, y otras dos positivas (lo que constituye un 18% en cada caso). De las dos positivas, uno solo nombró los autores que a su entender están ausentes: *“Atilio Borón, Paulo Freire, Eduardo Galeano, mayor bibliografía de autores locales, de investigación”*. Es decir, solo un estudiante pudo referir de forma directa el nombre de autores que en su visión estaban ausentes del currículum, y que conocía y visualizaba como importantes.

4- La mirada de los estudiantes de la UNLa

Necesidad de modificación del plan de estudio:

Dos estudiantes respondieron no sé y otros dos no. El resto (que representa un 73%) respondió afirmativamente. Dentro de los cambios que los estudiantes creen que deben hacerse se encuentran:

- Cambios en la organización del plan de estudios: Una serie de propuestas se orientaron a analizar la extensión de las asignaturas, la posibilidad de que aquellas que sean cuatrimestrales pasen a ser anuales, así como también desagregar propuestas de determinadas materias para poder optimizar la experiencia de cursado: *“creo de necesidad el ampliar y organizar conceptos para lograr la licenciatura. En el seminario de práctica pre profesional no sólo se dictan conocimientos sumamente necesarios, sino que dentro de esta materia se realiza el proyecto de investigación previo al trabajo final. Esto distrae y limita ambas experiencias.”*; *“porque hay algunas materias que son muy extensas para poco tiempo, o seminarios optativos que deberían ser materias”*; *“habrían materias que deberían ser anuales por su contenido e intensidad”*; *“algunas materias son muy extensas y un cuatrimestre no alcanza para internalizar los contenidos.”*; *“Hay materias que deberían darse antes que otras”*; *“tendría que modificarse la cantidad de años propuestos para terminarla.”*
- Adaptar la formación para abordar las problemáticas actuales: Una serie de

contribuciones aludieron a la necesidad de revisar las propuestas formativas habida cuenta de los rápidos cambios que se dan en materia social, y las dificultades para dar respuestas a las interpelaciones que cada coyuntura demanda: *“el nuevo plan de estudios debería adaptarse mejor a las realidades que van apareciendo para poder optimizar el marco conceptual en el cual nos basamos para intervenir.”*; *“la sociedad va cambiando y creo que a medida que surgen ciertas situaciones hay que ir avanzando en los planes de estudio. Por ejemplo: la parte jurídica, la psicología, entre otros.”*

- Perfil profesional al que apunta actualmente el plan de estudio: Una serie de apreciaciones de los estudiantes rondaron en torno al perfil que le atribuyen a la actual propuesta de formación, y los cambios que harían en el mismo: *“Debería poder formar al egresado en TS en las diferentes formas de entender e intervenir en TS. Superar el enfoque técnico-administrativo”*; *“los cambios a realizar son en cuestiones varias por ejemplo: gerencia social a gestión social ya que le da otra perspectiva. Actualización de textos en algunas materias”*; *“se necesita hacerla ya que tienen contenidos y materias que no aportan al profesional que se quiere construir o que se demanda (por ejemplo gerencia social: denominación neoliberal)”*; *“está demasiado orientado a la planificación y gestión de programas (cuatro materias responden a esta orientación) Creo que sería interesante centrarse en la intervención del TS con una perspectiva más comunitaria.”*

Llama la atención la ausencia de dos temas que sí tuvieron una presencia relativa elevada en otras unidades académicas: nadie sugirió cambiar el sistema de prácticas pre profesionales, ni el régimen de enseñanza en términos de correlatividades. Estos dos temas, aquí ausentes, sí fueron de altísima frecuencia en otras facultades.

Pertinencia de los temas que se enseñan:

Hubo un acuerdo de un 80 % en que no existen temas dentro del cursado de la carrera que no sean pertinentes para su formación, o dicho en términos positivos, los temas que se enseñan son pertinentes para la gran mayoría. Solo tres estudiantes manifestaron que hay temas que se enseñan que no tienen pertinencia para su formación. Las especificaciones que dieron son las que siguen:

En relación con los contenidos de una asignatura: *“En salud y ciclos vitales una de sus cátedras tienen una visión del trabajador social como un mero asistente del médico. Los conocimientos de la misma giraban en torno a – por ejemplo- posturas correctas en la lactancia. Creo que el trabajador social puede más que esto en esta área”*; *“una de ellas es el contenido de la materia salud y ciclos vitales ya que la docente describía los cuidados que debe llevar un niño en su crecimiento”*

En relación con el perfil de la carrera: *“creo que la universidad se centra mucho en la planificación y es demasiado lo que se da sobre este tema, hay otras cosas enriquecedoras.”*

En este punto existe una coincidencia respecto de lo que algunos estudiantes esgrimían en relación con la necesidad de modificar el perfil del plan de estudios. Por su parte, la amplia mayoría de las respuestas (el 80 %) fueron negativas, estos estudiantes no perciben que se estén enseñando temas no pertinentes.

Asignaturas, temas y bibliografía que falten en el plan de estudios:

Del total de los encuestados, el 46,7% manifestó que faltan asignaturas en el plan de estudios. Las propuestas que enumeraron fueron:

- Áreas específicas de vacancia: derecho y psicología: Dos testimonios se orientaron a remarcar la ausencia de asignaturas vinculadas al derecho y a la psicología: *“creo que se debería ampliar la parte de Psicología y la parte legislativa ya que hay una sola materia que trata sobre este tema (legislación); “Psicología o introducción a la misma. Derecho o introducción al mismo”*
- Ausencia de tratamiento de determinadas perspectivas: Un estudiante hizo referencia a la necesidad de incluir una materia que aborde la enseñanza del denominado enfoque histórico- crítico: *“falta una materia de grado que explique la forma de pensar o intervenir críticamente.”*
- Seminarios: Se propuso que determinados seminarios que son optativos pasen a tener rango de obligatorios: *“seminarios que quizás deberían ser obligatorios como por ejemplo discapacidad, trata, etc. tocan temas que nos interpelan día a día”*; *“el seminario Taller de escritura del TF porque plantea herramientas para escribir el trabajo final.”*; *“Seminarios optativos como el de Dinámicas grupales; Ética, Filosofía, materias aparte para la escritura del TFG”*
- Campos de intervención: Uno de los testimonios propuso incluir un espacio

curricular que aborde el conocimiento de los campos de ejercicio profesional, aludiendo a “los Ministerios”, “las organizaciones comunitarias, no gubernamentales” y “la comunidad”.

Respecto de las temáticas que no forman parte del plan de estudios pero deberían estar, de los quince encuestados, seis respondieron afirmativamente. Así, los temas que no estaban incluidos en el plan de estudio, pero que ellos evaluaban que sí sería importante estudiar fueron los que siguen: *“familia, derecho, psicología”*; *“debería haber más temas específicos para poder comprender, por ejemplo sobre discapacidad, violencia de género, etc.”*; *“materias metodológicas que superen el método apriorístico”*; *“no sé si no están incluidas pero no son materias, o no tienen la profundidad que se necesita, como familia, discapacidad”*; *“diferentes intervenciones del TS en diferentes ámbitos.”*

Observamos que hay una recurrencia respecto de respuestas esgrimidas en preguntas anteriores: aparece la necesidad de profundizar en aspectos vinculados con el derecho y la psicología, surge la problemática de la discapacidad como contenido necesario de incorporar de manera sistemática, el mismo estudiante que sugería incluir el “método crítico” esgrime una crítica al “método apriorístico”, y reaparece el tema de dar cuenta en la formación de los campos profesionales. Otros cuatro respondieron de forma negativa, es decir que no visualizan temáticas de importancia que queden por fuera del plan de estudios. Por último, cuatro respuestas fueron “no sé”. Es decir que un alto porcentaje no tiene una opinión formada sobre lo que no se enseña. Una respuesta fue inválida.

En relación con la bibliografía que hoy no forma parte del plan de estudios pero que debería estar, las respuestas mantienen la tendencia de las otras unidades académicas. Así, un 60% de las respuestas seleccionadas fue “no sé”. Un 20% fueron negativas. Y otro 20% positivas. De las positivas (constituidas por las respuestas de tres estudiantes) solo uno pudo nombrar autores: Marx y Gramsci, como ausentes en las propuestas bibliográficas. *“se ofrece bibliografía de recopilación en vez de autores directos. Marx, Gramsci (entre otros) son dados de manera recortada y descontextualizada de su pensamiento.”* El otro aludió a la ausencia del enfoque histórico crítico: *“toda la escuela brasilera se ve en forma aislada y descoordinada”*. El tercero reclama actualización de los materiales: *“en relación a la bibliografía se debería actualizar el material ya que como la realidad se va*

modificando con algunos textos nos quedamos tocando temas tabúes.” Sólo un estudiante pudo referir de forma directa el nombre de autores que en su visión estaban ausentes del currículum, y que conocía y visualizaba como importantes.

5- La mirada de los estudiantes de la UNLP

Necesidad de modificación del plan de estudio:

Un 50% respondió afirmativamente. Esto llama la atención, dado que el plan de estudios se reformó en el 2014, iniciando la implementación del nuevo en el 2015, el mismo año que se tomó la encuesta. Sin embargo si atendemos a la respuesta ampliada que dieron entenderemos en qué línea van las sugerencias. Dentro de los cambios que los estudiantes creen que deben hacerse se encuentran:

5. Evaluación del nuevo plan: Si bien la pregunta indagaba respecto de si los estudiantes creían que era necesario reformar el plan de estudios (piénsese que el instrumento se aplicó a seis unidades académicas con distintas situaciones, algunas con planes con más de 10 años, otras con planes recientemente modificados), los estudiantes enfocaron sus respuestas a evaluar su nivel de acuerdo o desacuerdo del nuevo plan: *“nuestro plan fue modificado recientemente y estoy de acuerdo que así haya sido ya que había materias que debían ser incorporadas y otras modificadas”; “ya fue modificado aunque se modificó en forma parcial ya que la gestión de la facultad no respetó los alcances y planteos del movimiento estudiantil.”*
6. El lugar de los estudiantes ingresados con el viejo plan: Dado que los estudiantes encuestados son de 5to año, muchos de ellos, que ven con buenos ojos el cambio de plan, se lamentan de que *“no les haya tocado a ellos”*, es decir, que no haya estrategias para que su proceso formativo cuente también con modificaciones para verse beneficiados por los procesos de la reforma: *“si bien se modificó este último año, la mayoría que ya tenemos más de la mitad de la carrera no nos abarca.”; “se acaba de actualizar y estoy de acuerdo con las modificaciones pero creo que debería haber una opción para los que cursamos con otro plan, cursar las materias que creemos importantes.”; “de hecho ya fue cambiado los nuevos estudiantes cursan Teoría del Estado, Economía y otras materias importantes.”*
7. Prácticas pre-profesionales: Uno de los puntos que parece haber quedado

como “deuda pendiente” en relación con la reforma del plan, es la organización de las prácticas: *“los principales cambios en torno al plan de estudios serían las prácticas pre profesionales (existe un nuevo plan de estudio en el cual las prácticas pre profesionales no fueron modificados)”*; *“creo que sería importante las prácticas integradas pero acá ya se implementó el nuevo plan aprobado en el 2014”*

8. Cuestión de género: Un último punto que apareció como necesidad de ser reformado dentro del plan, es el interés por incorporar la perspectiva de género de forma transversal. Llama la atención que esta temática se replicó en las siguientes respuestas, apareciendo como asignatura que debería estar y como tema que debería estar: *“me parece necesario ver contenido sobre desigualdad de género transversalmente en todas las materias como se aborda la desigualdad de clases.”*

Pertinencia de los temas que se enseñan:

Sólo 3 estudiantes manifestaron que hay temas que se enseñan que no tienen pertinencia para su formación. De ellos sólo uno explicitó cuales eran. Las críticas se orientan a la falta de relación explícita de los contenidos enseñados con la especificidad profesional. La perspectiva en este caso, es instrumental, la relación se da en el caso del contenido pueda ser “aplicado”: *“porque no le encuentro relación con el trabajo social, pienso que no los podría aplicar en nada. Por ejemplo algunos temas de Filosofía, Epistemología y Sociología.”*

Por su parte, la mayoría de las respuestas (el 61 %) fueron negativas, estos estudiantes no perciben que se estén enseñando temas no pertinentes.

Asignaturas, temas y bibliografía que falten en el plan de estudios:

Del total de los encuestados, el 57% manifestó que faltan asignaturas en el plan de estudios. Vale aclarar que en general no aluden a la falta de materias en el plan nuevo, si no a la falta de oportunidad de ellos como estudiantes del “viejo plan” de cursar una serie de materias que sí están en el nuevo plan.

Las propuestas que enumeraron se enfocaron en diversos puntos:

La asignatura “más solicitada” fue Economía o Economía política: *“...algunas materia específicas en economía que si bien hay seminario de la temática es muy*

reducido y depende de la elección del estudiante. Es necesario ya que nos atraviesa en la sociedad misma. Debería ampliarse este temática.” Junto con este testimonio, suman 7 los estudiantes que visualizan la necesidad de esta asignatura.

La otra materia solicitada es Teoría del Estado: *“en el plan del 89 algunas de las materias que están en el nuevo plan, por ejemplo Teoría sobre el Estado, Economía-política (ya se agregaron en el nuevo plan)”*; *“forman parte del nuevo plan por ejemplo Estado”*

Aparecen también afirmaciones respecto de que los temas o materias ausentes en el “viejo plan”, se subsanaron con el “nuevo plan”, teniendo una mirada altamente positiva sobre el mismo: *“si, pero creo que con el nuevo plan esto va a cambiar y se va a ampliar y mejorar la formación, ya que este es muy bueno.”*

Otras asignaturas fueron solicitadas, entre ellas algunas metodológicas, o materias de temáticas específicas que no tomen la forma de seminarios: *“alguna materia cuatrimestral, que sea sobre “Instrumentos y metodologías”*; *“ampliación de temas como discapacidad , salud mental, niñez, vivienda educación no solo a modo de seminario sino espacios complementarios u optativos.”*; *“materias instrumentales para el trabajo social, Psicología III”*; *“Estadística, idiomas”*

Respecto de las temáticas que no forman parte del plan de estudios hay un acuerdo de un 61% en que hay temas que deberían estar y no están. Y el mismo porcentaje opina que no hay temas que se enseñen y que no sean pertinentes. Aparece nuevamente la necesidad de formarse en cuestiones de género, en economía, en aspectos instrumentales, en temáticas vinculadas al derecho y la justicia, entre otros. En este marco los testimonios fueron los que siguen:

- Género: *“género, porque trabajamos constantemente este tema y es un lugar donde podríamos trabajar el día de mañana.”*; *“en torno a la cuestión de género, porque como trabajadores sociales no estamos formados ni preparados para intervenir en esta problemática”*; *“género solo se trabaja en seminarios y es una perspectiva muy acotada.”* A estos tres testimonios se suman dos más que consignaron la palabra género.
- Intervención, especificidad profesional, Instrumentos: *“profundizar en la temática de instrumentalidad.”*; *“una materia que solo se dedique a la confección de informes”*; *“especificidad profesional, problemáticas actuales y su intervención. Es necesario porque son pertinentes para la intervención*

profesional.

- Justicia y derecho: *“la temática judicial ya que hay durante toda la carrera varios temas como salud y educación (que son áreas de posible intervención) y no existen temas sobre judicial.”*; *“La parte de perito en trabajo social o áreas de incumbencia”*; *“derechos humanos”*; *“criminalidad y narcotráfico”*
- Por ultimo un estudiante advirtió la necesidad de incorporar no ya una temática sino un enfoque conceptual: *“ampliación de la perspectiva marxista”*.

Otros cinco respondieron no sé, es decir que no tienen una opinión formada sobre el tema. Uno respondió no, y por último hubo una respuesta inválida.

En relación con la bibliografía que hoy no forma parte del plan de estudios pero que debería estar, el 78% optó por “no sé”, lo que constituye un porcentaje muy elevado. Una respuesta fue negativa, y otras dos positivas. De las dos positivas, uno solo nombró a un autor que a su entender está ausente: *“para mi Galeano por ejemplo es un autor que desde otro punto de vista logra atrapar y dar a entender aspectos esenciales.”* Cabe decir que este autor también fue sugerido por estudiantes de otras unidades académicas.

Una vez más, sólo un estudiante pudo referir de forma directa el nombre de un autor que en su visión estaban ausentes del curriculum, y que significaba como importante.

Por último, llamó la atención el elevado nivel de consenso en algunas apreciaciones, sobre todo en las referentes a la primera variable comentada (necesidad de reforma del plan). Por ejemplo la alta prevalencia de opiniones como la necesidad de incorporar el tema de género, de economía o de teoría del Estado, habla de una construcción discursiva al interior de la unidad académica, probablemente gestada al calor de los procesos de reforma curricular, que fue introyectada por los estudiantes generando un discurso común en relación con la necesidad de incorporar ciertas temáticas valoradas como pertinentes pero ausentes.

6- La mirada de los estudiantes de la UNCa

Necesidad de modificar el plan de estudios:

El 87% afirma que es necesario modificar el plan de estudios. Este porcentaje es elevadísimo. Lo curioso es que, si bien el consenso es casi total respecto de que el plan debe ser modificado, la mayoría de los estudiantes no cree que haya asignaturas que deberían estar y no estén (60%), ni que haya temas que se estén enseñando y no sean pertinentes (67%).

También es de destacar respecto de la opinión mayoritaria que afirma que hay que modificar el plan, que todos los que marcaron la opción sí, consignaron los cambios que creían necesarios hacer. A continuación reagrupamos y comentamos los mismos:

- Actualización: La demanda más reiterada fue por la actualización de los contenidos. Hay una percepción en los estudiantes, de que el curriculum vigente está desactualizado, que no brinda herramientas para conocer y actuar en la realidad actual. Existe una idea de un contexto complejo, una realidad novedosa, con problemáticas que son propias de este tiempo, y que requieren de un análisis específico para el cual el plan de estudios no destina los espacios y los tiempos necesarios: *“porque en algunas materias no se expliquen en temas centrales que ocurren en la actualidad.”*; *“que las materias no se actualizan a la realidad social y a nuevos movimientos sociales. Se debe analizar más el contexto sociopolítico para un nuevo plan”*; *“deberían cambiar algunos temas ya que creo que hay temas en la actualidad que son más importantes desarrollar.”*; *“creo que se debería modificar en el sentido de que se dicten en la cátedra temas importantes que nos enseñen a actuar una vez recibido, de manera coherente de acuerdo a las problemáticas actuales. No dar tanta historia.”*; *“considero que el plan debe ser actualizado debido que cuenta con bibliografía que no se adecua a la realidad.”*

- Estructura del plan: secuenciación, correlatividades, carga horaria: En este apartado agrupamos los testimonios que plantean cambios a nivel de estructura curricular. Así, por ejemplo, diversos criterios se ponen en tensión a la hora de definir en qué lugar de la carrera van los contenidos. Algunos estudiantes afirmaron que las asignaturas significadas como más importantes deben estar al principio. Otros, que las materias más importantes suelen tener un nivel de complejidad que es difícil aprehender al inicio de la carrera. *“la materia administración debido a la importancia de su contenido debería encontrarse en el primer año de la carrera.”*; *“el abordaje familiar cursado en segundo año me pareció el más*

importante pero el más difícil. Me parece que es muy pronto para un abordaje tan importante, no se tienen las herramientas necesarias”; “algunas cátedras que están en los últimos años deberían estar en los primeros. En el caso de los abordajes de las prácticas sistematizadas.” Por otra parte se aludió a la articulación entre las asignaturas específicas de Trabajo Social y las prácticas sistematizadas: *“las cátedras de trabajo social deberían ser correlativas con las prácticas sistematizada y manejar los mismos autores y teorías”; “debería tener más coordinación la cátedra de trabajos social con la cátedra de las prácticas sistematizadas para poder tener una mejor satisfacción en las prácticas y que no sean tan estresantes como este año.”* Por último, hubo alusiones a la extensión de las asignaturas, sugiriendo que sean anuales aquellas materias cuatrimestrales con mucha carga bibliográfica, así como también sugerencias respecto de la organización de las correlatividades: *“creo que el plan de estudio debe ser modificado en cuanto materias, ya que hay algunas muy extensas como sociología III economía, y política II que son cuatrimestrales y deberían ser anuales.”; “reordenar las materias correlativas”; “tener la posibilidad de cursar sólo un seminario pero que sea anual para poder llevar a cabo una investigación más profunda.”*

Pertinencia de los temas que se enseñan:

Sólo tres estudiantes manifestaron que hay temas que se enseñan que no tienen pertinencia para su formación. Las críticas se orientaron nuevamente a la falta de actualización y de relación explícita de los contenidos enseñados con la especificidad profesional: *“porque en la actualidad existen nuevas problemáticas”; “hay varias cátedras que no son las materias eje de la carrera, y se nos exige aprender mucha historia.”* Por su parte, un estudiante aludió al tema de economía clásica como no pertinente. La mayoría de las respuestas (el 67 %) fueron negativas, estos estudiantes no perciben que se estén enseñando temas no pertinentes.

Asignaturas, temas y bibliografía que falten en el plan de estudios:

Del total de los encuestados, sólo el 20% manifestó que faltan asignaturas en el plan de estudios. Como sugerimos al inicio de este apartado, este dato es llamativo, dada la elevada frecuencia de estudiantes que afirman que el plan de

estudios debe ser modificado. Algunas hipótesis sobre esta cuestión pueden ser: que el plan de estudios tiene una gran cantidad de materias (de hecho, de los seis planes analizados es el que más asignaturas tiene). Esto puede llevar a los estudiantes a percibir que no son necesarias más ni nuevas materias. Otra conjetura puede ser que la reforma que visualizan como necesaria remite constantemente a la actualización de los contenidos, tomando la estructura vigente pero *aggiornándola*, y no a la necesidad de apertura de espacios curriculares nuevos. Las propuestas que enumeraron los 3 estudiantes que afirmaron que se necesitan nuevas materias fueron: *“se debería profundizar más en la metodología de intervención social. Se deben incluir más las lenguas originarias no extranjeras.”*; *“las prácticas, pero en ámbitos institucionales, abordando temáticas reales, en procura del perfeccionamiento como profesionales.”*; *“algo que tenga que ver con el trabajo profesional del día a día, cuales son las verdaderas estrategias que debemos implementar, los recursos.”*

Vemos así que las sugerencias se enfocan nuevamente al tema de lograr una readecuación de lo que se enseña con el contexto real de la intervención profesional. Aparece también la necesidad de incorporación de la enseñanza de lenguas originarias (aspecto que apareció también en la universidad relevada de la Patagonia)

En cuanto a la falta de enseñanza de temas, de los 15 encuestados, 6 respondieron negativamente. Del resto, 5 respondieron afirmativamente, 3 no sé y uno no respondió. En las siguientes citas de los estudiantes se observa nuevamente la insistencia en la necesidad de actualizar los contenidos. La mayoría de las sugerencias se orientan a esa cuestión: *“temáticas que debieron estar tienen que ver con el contexto sociopolítico”*; *“temáticas sociales actuales, las cuales son más complejas, por ej. suicido etc. para poder saber cómo intervenir.”*; *“en diversas materias creo que hace falta más hablar de la realidad, temas actuales que afectan constantemente a la sociedad.”*; *“las temáticas en cuanto a la realidad de mi provincia, la pobreza, desigualdad social, y desempleo deberían formar parte en el plan de estudio porque son temas centrales de nuestra realidad.”* Por su parte, un estudiante hizo hincapié en la perspectiva por medio de la cual la universidad realiza sus tareas, describiéndola como claustro cerrado, planteando que debería producirse un cambio en esta cuestión. También allí aparece el valor del cuidado de la naturaleza como un

aspecto no incluido actualmente en la formación: *“Se debe respetar la vida tanto de las personas con que se trabaja como la naturaleza. Y por otro lado la universidad debe ser más social y no claustro cerrado.”*

Respecto de la pregunta sobre bibliografía que debería estar y no está, se mantuvo la tendencia de otras unidades académicas de una frecuencia elevada de la respuesta “no sé”, aunque en menor grado. Un 47 % respondió negativamente, es decir que no creen que haya bibliografía que esté quedando por fuera de la formación, mientras que otro porcentaje idéntico de respuestas seleccionó la opción “no sé”. Una sola respuesta fue positiva. Y afirmó lo que sigue: *“[textos] de la antropología social, que abre una mirada menos mercantilista. Deberían formar parte textos de Luis Franco, que sigue la línea crítica de Paulo Freire. También las nuevas teorías descoloniales.”* Esta sugerencia se condice con una de las hipótesis de esta tesis que afirma que el enfoque descolonial opera como curriculum nulo. Encontramos nuevamente que solo un estudiante pudo referir de forma directa el nombre de autores que en su visión estaban ausentes del plan de estudios.

Podemos concluir que llamó la atención el elevado nivel de consenso en algunas apreciaciones, sobre todo en las referentes a la primera variable comentada (necesidad de reforma del plan), así como la alta prevalencia de opiniones que insistieron en la necesidad de “actualizar” la propuesta formativa.

Anexo n°6: Informe sobre las percepciones de los estudiantes respecto de las prácticas pre-profesionales por unidad académica: temas y categorías centrales.

En este anexo daremos cuenta de las análisis respecto de las categorías que los estudiantes refirieron como más importantes para su práctica.

Consultamos a los encuestados en relación a sus prácticas pre profesionales, si las estaban realizando (o habían realizado) y en qué ámbito. Se les solicitaba también que enumeren tres categorías o conceptos vinculados a sus prácticas. A partir de estas respuestas, realizamos un proceso de análisis cualitativo tendiente a detectar familias semánticas que pudieran reagrupar las categorías consignadas por los encuestados. Presentamos los resultados del análisis de estos datos, a partir de las categorías que emergieron del análisis, englobando cada una de ellas los conceptos afines que los estudiantes consignaron.

- **Lo social:** Encontramos aquí categorías vinculadas a definir el espacio de la intervención. Lo social se presenta como espacio construido, con lógicas propias, con tensiones. Así, en la UNaM encontramos conceptos como el de *comunidad* y *ciudadanía*. En la UNC solo apareció una categoría vinculada directamente a este eje: *discriminación de clases*. Mayor asiduidad de conceptos vinculados a lo social observamos en la UNPSJB, donde aparecieron *representaciones sociales*, *problemas sociales* y *complejidad*. Entendemos que estas categorías remiten a problematizar lo social, desde diferentes tradiciones conceptuales como pueden ser las teorías de Denise Jodelet o Serge Moscovici en el caso de las representaciones sociales, o el paradigma de la complejidad que tiene en Edgar Morin su máximo exponente. En la UNCa encontramos categorías como: *necesidades*, *problemas sociales*, *relaciones sociales*. En la UNLa, otro grupo de categorías se asoció a conceptos vinculados a lo socio-cultural, entre los que destacamos: *cultura*, *identidad*, *vínculos familiares*, todos ellos con una frecuencia de 1.
- **El sujeto:** Varios estudiantes enumeraron conceptos vinculados a nombrar al “otro” de la intervención. En la UNaM aparecieron categorías como

sujeto de derecho, sujeto colectivo, sujeto objeto de intervención, actores. En la UNC siete estudiantes enumeraron conceptos vinculados a nombrar al “otro” de la intervención, ya sea como *sujeto de derecho, como sujeto colectivo, como actores.* Al igual que en el ítem anterior llama la atención la baja frecuencia. En la UNPSJB aparecieron los conceptos de *sujeto de derechos, actores sociales, subjetividades, sujeto, vínculos sociales.* En la UNCa hubo una sola mención asociada a este grupo. En la UNLa y la UNLP no hubo alusiones directas a términos vinculados con este grupo semántico, (salvo en el caso de la UNLa, el concepto de *subjetividad*, que apareció asociado a género).

- **La intervención (dimensión técnico-instrumental):** Muchos de los conceptos listados por los estudiantes están asociados de forma más directa con la intervención. Las respuestas de los estudiantes de la UNaM y la UNC se centraron en este grupo. En ambas carreras aparecieron categorías asociadas a la dimensión técnico-instrumental y sus fundamentos (*metodología de la intervención, técnicas grupales*), a los momentos en el proceso de intervención (*inserción, investigación, diagnóstico, planificación*) a los espacios públicos de la intervención (*política social, proyectos y programas*), u otras categorías que hacen al problema de intervenir (redes o relaciones, organización social, rol de trabajo social en el ámbito comunitario, intervención profesional, intervención fundada, potencialidades, operativización de conceptos). En la UNPSJB estuvo presente el concepto de *intervención* que fue seleccionado por cuatro estudiantes; también fueron consignadas categorías que aluden a los procesos que se despliegan en la intervención como fueron: *participación social y política, empoderamiento.* Dentro de este mismo grupo de conceptos, observamos términos que remiten a los niveles o espacios de la intervención como fueron: *comunidad, red comunitaria, territorio, movimientos populares, instituciones.* En la UNLa (al igual que en la UNPSJB) el concepto de intervención apareció 4 veces, así como la intervención especificada en sus niveles, por ejemplo *familia o comunidad*, con una frecuencia de 1. También conceptos como

investigación, diagnóstico, planificación, proyecto, técnicas de intervención en grupos, y trabajo interdisciplinario, pero en una frecuencia menor que en otras carreras. En las respuestas de la UNCa aparecieron categorías de Margarita Rozas Pagaza (*inserción, campo problemático*), así como conceptos de los enfoques más asociados al modelo psico-social o médico como el de *diagnóstico*; a su vez encontramos otros términos vinculados con las perspectivas del desarrollo como los de *recursos y satisfactores*. También aparecen conceptos como el de *dinámicas grupales y participación*, términos estos que son parte del acervo de diversas corrientes. La noción de intervención también fue señalada. Respecto de los denominados niveles de intervención, encontramos los términos de *familia y comunidad* que replican respuestas de la UNaM donde una estudiante enumeró *familia, comunidad y niños*. *Familia y comunidad* también fueron consignados por un estudiante de la UNLa.

- **Lo político y la intervención:** Hemos agrupado aquí conceptos que remiten a lo político en relación con la intervención. En la UNC se observó con una prevalencia algo reducida la presencia de conceptos como *política pública, política social*, como también otras nociones que aluden directamente al Estado o al espacio de lo público y eventualmente al accionar del trabajo social en el mismo. En la UNLa aparece un grupo de conceptos que remiten de forma directa a lo político, entre ellos: *Política, políticas públicas y Estado*, también con una frecuencia de 1. En la UNLP aparecen con una alta prevalencia conceptos como el de *Estado*, seleccionado por 8 estudiantes. También con una frecuencia de 8, conceptos como *políticas, políticas públicas y políticas sociales*. En 5 ocasiones aparece el concepto de derechos. En la UNCa *Estado* aparece tres veces y poder en dos ocasiones, llamando la atención que el término políticas públicas apareciera sólo en un caso. En la UNPSJB hubo una prevalencia importante de alusiones relativas al *Estado* tanto de forma directa como a través de la selección de categorías vinculadas a las instancias de intervención del Estado: *Políticas sociales y políticas*

públicas. Hubo un término que concitó especialmente nuestra atención, y que es el de *cuestión social*. Entendemos que la cuestión social se estructura en la interfaz de una serie de instancias que van de lo económico a lo social, pasando por lo político y cultural. En ese sentido nos resultó complejo en el proceso de categorización propio del análisis cualitativo, seleccionar en qué familia semántica ubicábamos el ordenamiento de esta noción, que por otra parte tuvo una frecuencia mucho menor de la esperada a la hora de realizar la tabulación. Decidimos ubicarla en este ítem asociado a “lo político y la intervención” en tanto permite dar cuenta de la dimensión no sólo teórica del término sino del carácter específico que la misma asume en nuestra profesión en tanto espacio de intervención. De esta forma observamos que aparece en la UNPSJB 3 veces, en la UNaM y en la UNCa con una frecuencia de 2, en la UNC, la UNLa y la UNLP con una frecuencia de 1. Es decir que sólo 10 de los 119 estudiantes nombraron esta categoría como una de las tres más importantes para su práctica (es decir un 8%). Recordemos que esta pregunta no tenía respuestas estandarizadas, es decir que los estudiantes elegían libremente qué conceptos consignar como más importantes. Es probable que si hubiéramos ofrecido opciones y entre ellas cuestión social, un porcentaje más elevado lo hubiera seleccionado. Pero lo cierto es que el valor relativo de esta categoría en relación con otras como la de Estado o intervención es mucho menor.

- **Aspectos meta-teóricos:** Incorporamos aquí una serie de conceptos que funcionan ordenando valorativamente la profesión, como por ejemplo *derechos humanos*, *posicionamiento ético-político*, *ideología*. También aquí ubicamos el concepto mismo de *Trabajo Social*, en tanto inferimos que la decisión de los estudiantes de incorporarlo como categoría relevante para la práctica implica dar cuenta de la necesaria problematización sobre los fundamentos y la definición misma de la disciplina. Así en la UNC encontramos categorías como *ética*, *teoría*, *ideología*, *vigilancia epistemológica*. También en esta unidad académica dos estudiantes enumeraron como categorías centrales los *Derechos Humanos*, *el Trabajo*

Social y la *Cultura*. Podemos pensar estas categorías como meta-teóricas en algún sentido, ya que de manera explícita problematizan dimensiones más amplias vinculadas a lo ético y a lo político. En la UNLa también una serie de conceptos aludió a una dimensión normativa, deontológica, o valorativa, es decir, categorías que remitieran al deber ser del ejercicio profesional, o a los valores a los que la práctica debe propender. Entre ellos: *autonomía, derechos, ciudadanía, capacidades, calidad de vida, contención, fortalecimiento*. En esta línea incluimos también *vulnerabilidad*, no porque sea un valor, sino porque es una situación que es significada desde determinados parámetros valorativos, exigiendo un compromiso de intervención. En ese sentido también encontramos el concepto de *asistencialismo*.

- **Temáticas específicas:** En este grupo englobamos una diversidad de temáticas específicas que incorporaron los estudiantes provenientes de diferentes ámbitos temáticos y pertenecientes a acervos categoriales influenciados por diversas disciplinas y enfoques. Este grupo, que directamente no fue incluido en el análisis en otras unidades académicas (como en la UNPSJB y la UNaM, en las que llamó la atención precisamente que los estudiantes no incorporen categorías específicas que hagan a los problemas y temáticas puntuales que abordan en sus prácticas), tuvo en la UNC una notoria y elevada frecuencia, demostrando que para los estudiantes es importante conceptualizar los temas específicos que hacen a su práctica pre profesional. También en el caso de la UNLa muchos estudiantes incorporaron como categorías centrales conceptos vinculados con la temática específica de la salud: Una gran cantidad de las categorías elegidas fueron vinculadas al campo semántico de la salud: *salud, salud pública, prevención y niveles de prevención en salud, promoción de la salud, discapacidad, consumos problemáticos, modelo médico hegemónico*. En la UNLP hubo 6 alusiones a términos vinculados a la justicia: judicialización de la vida cotidiana, pena, vigilancia, delito, acceso a la justicia. En la UNCa aparecieron los conceptos de *salud, género, adolescencia, vivienda y trabajo*.

Si bien en el desarrollo de los grupos semánticos definidos hemos precisado las respuestas que cada unidad académica aportó, queremos dar cuenta de algunas diferencias significativas entre las distintas unidades académicas. Podemos concluir que llamó la atención, tanto en la UNaM como en la UNPSJB, que los estudiantes no hubieran seleccionado categorías vinculadas a las problemáticas específicas que abordan en sus prácticas (como puede ser género, salud, educación, violencia, entre otras). En la UNC fue notoria la alta prevalencia que tuvieron los grupos semánticos que remiten a la intervención en su dimensión técnico instrumental, así como los conceptos vinculados a temáticas o campos de actuación específicos. En la UNLa llamó la atención, a diferencia de otras unidades académicas relevadas, que no se remita al concepto de derechos humanos, si bien sí hay alusiones al de derecho, ciudadanía y autonomía. A su vez fue llamativo que haya una prevalencia importante de conceptos asociados al campo de intervención específico, en este caso, a la salud. En la UNLP dos estudiantes aludieron al concepto de intervención. Esta baja frecuencia, unida a la ausencia de elección de términos vinculados con la dimensión técnico instrumental, es una de las grandes diferencias con otras unidades académicas, donde los términos de mayor prevalencia fueron intervención profesional, metodología, instrumentos, etc. Esta cuestión sumada a la altísima frecuencia de los conceptos de Estado y políticas, ofrecen un perfil diferenciado de esta carrera respecto de las otras relevadas. Por su parte, en la UNCa no hubo niveles de frecuencia con diferencias significativas que otros entre los distintos grupos semánticos.

Por último, en relación con las categorías de Estado, poder y política y su aparición en las respuestas relativas a las prácticas preprofesionales en las distintas unidades académicas, tenemos que:

En la UNCa aparecen Estado y Poder, mientras que política no fue consignada en forma directa, aunque sí fue seleccionado el concepto de políticas públicas de clara vinculación con el mismo. En la UNLP aparecen Estado y Política con alta prevalencia, sin haber habido menciones al concepto de Poder. En la UNLa Estado y Poder están presentes de forma literal una sola vez. En la UNPSJB observamos que solo Estado está presente de forma literal con una frecuencia de

dos, “política” aparece pero en el marco de nombrar las políticas sociales y públicas. Y “poder” no aparece. En la UNaM, observamos que estas categorías no están presentes de forma literal. Quizás sí de forma oblicua en aquellas respuestas vinculadas a las políticas sociales pero que no tienen mayor incidencia en el total de respuestas. En la UNC, observamos que están presentes de forma más o menos explícita en el ámbito semántico de lo político, que tuvo una frecuencia de 15 respuestas (algo más de un 10%). Más allá de la presencia literal de estos términos, el campo semántico de lo político y lo político-social tuvo una frecuencia importante. Este dato llamó nuestra atención tanto como la baja frecuencia del concepto cuestión social, y la relativamente baja frecuencia en algunas carreras, de las nociones vinculadas a la dimensión instrumental.

Anexo n°7: Objetivos de las asignaturas relevadas

Tabla n°1: Objetivos de las asignaturas vinculadas al Estado, el Poder y la Política de las Licenciaturas en Trabajo Social de la UNaM, UNC, UNPSJB, UNLP, UNLa, UNCa.

	Univer sidad	Asignaturas	Objetivos
1	UNaM	Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado	Introducir a los alumnos en algunas claves conceptuales para conocer y reflexionar acerca del fenómeno de lo político y del Estado, en el marco del proceso de organización de las sociedades modernas. Distinguir las rupturas y continuidades del proceso de constitución del estado capitalista en Latinoamérica y Argentina. Reconocer a partir del proceso histórico y del vínculo entre fenómenos sociales y políticos los modos particulares en que se instituyen las relaciones entre Sociedad y Estado.
2	UNaM	Filosofía Social y Política	Examinar los principales conceptos de la teoría social y política moderna, su influencia y significación en la concepción del Trabajo Social. Reconocer la doble dimensión teórico-práctica del Trabajo Social. Comprender la perspectiva y función de la reflexión filosófica a partir de la experiencia de pensar en el Trabajo Social utilizando conceptos filosóficos como herramientas. Elucidar la problemática comprometida con el posicionamiento del Trabajo Social. Dar cuenta de lo social en términos de contrato social y de la relación poder-saber- subjetivación. Analizar el trabajo social en términos de campo profesional. Brindar elementos críticos y reflexivos que puedan aplicarse al tratamiento de los problemas en el ejercicio profesional del Trabajo Social.
3	UNaM	Políticas Económicas y Rol del Estado	Identificar las teorías fundacionales de la economía; que el alumno alcance el conocimiento básico sobre las doctrinas económicas y su relación con el desarrollo de la sociedad. Identificar los principales problemas económicos de cada realidad regional o situación socioeconómica de Argentina. Comparar las herramientas utilizadas para encarar los problemas económicos y su empleo sectorial con políticas impuestas, incentivando el análisis crítico de las mismas.
4	UNaM	Procesos políticos, económicos y sociales a partir del siglo XX	Lograr que los alumnos: Comprendan la relación entre los hechos históricos nacionales y regionales y sus consecuencias en las modificaciones sociales. Identifiquen los elementos sustanciales que intervienen en las transformaciones sociales y económicas en un contexto histórico. Reconozcan los nuevos elementos que se conforman en ese contexto histórico.
5	UNaM	Ciencias Políticas	Conocer y comprender el campo y la naturaleza de la ciencia política y su ubicación dentro de las ciencias sociales. Reflexionar sobre la especificidad del análisis político. Analizar los marcos teóricos y analíticos específicos de la disciplina. Comprender enfoques, modelos analíticos y conceptos fundamentales de la teoría política. Conocer los temas y los rasgos

			característicos de las grandes tradiciones ideológicas y, especialmente de las corrientes ideológicas clásicas. Comprender que las ideologías tienen un impacto significativo en los movimientos políticos y sociales, tanto pasados como presentes. Reflexionar acerca de las relación Trabajo Social-políticas
6	UNaM	Políticas Sociales	Que los alumnos: Analicen el proceso de los cambios sociales que vienen ocurriendo en este final de siglo y el papel que juega en los mismos la incorporación de la ciencia y la tecnología al proceso productivo. Analicen los cambios en el paradigma tecnológico productivo y su impacto en la sociedad del trabajo, en los sistemas de seguridad social y en la configuración de los estados de bienestar. Analicen el desarrollo histórico del Estado de Bienestar en el mundo, América Latina y Argentina. Identifiquen el nuevo perfil de las políticas sociales en el marco del proceso de globalización de la economía.
7	UNC	Configuración Social contemporánea	Adquirir conocimientos sobre la historia y la sociedad argentinas desde la consolidación del estado nacional hasta la actualidad Desarrollar habilidades para analizar fenómenos socio-históricos complejos desde el punto de vista del accionar de los actores y del estado con énfasis en las cuestiones sociales Valorar las acciones de grupos organizados en torno a la construcción solidaria de la ciudadanía
8	UNC	Teoría Sociológica y Modernidad	Contribuir al desarrollo de competencias para la lectura y al comprensión crítica de problemas teóricos y conceptuales Fomentar una actitud alerta y reflexiva acerca de preconceptos, prejuicios, implícitos y sobreentendidos referidos a los fenómenos sociales y a la realidad social. Contribuir, mediante el reconocimiento de la diversidad de perspectivas teóricas, al desarrollo de una actitud pluralista y crítica respecto del carácter “construido” de la realidad social. Alcanzar una visión histórica del desarrollo de la teoría sociológica como producto de la modernidad europea y de sus condicionamientos específicos. Identificar y valorar críticamente los principales diagnósticos acerca de la sociedad capitalista moderna, su naturaleza y su evolución. Lograr que los alumnos incorporen las principales preguntas y conceptos de cada perspectiva, con especial referencia al modo en que permiten ordenar nuestra percepción de la realidad social. Abrir la discusión sobre las implicancias de cada perspectiva respecto de la definición y el ejercicio de la profesión del Trabajador Social.
9	UNC	Teoría Social Contemporánea	Introducir al alumno en el estudio de algunos de los principales autores de las corrientes del pensamiento social a partir del siglo XX Analizar, comparar y relacionar los principales modelos teóricos de lo social Fomentar la comprensión de los problemas sociales a la luz de diversas teorías Posibilitar un acercamiento a los debates multidisciplinarios que permita una apertura a los enfoques desde el Trabajo Social. Generar una actitud crítica que nutra una percepción pluralista de los enfoques teóricos Propender a crear una base conceptual para percibir los problemas y tensiones de lo social en el mundo contemporáneo Esbozar una situación de la teoría social en América Latina

10	UNC	Teoría Política, Democracia y Estado en Argentina	<p>Posibilitar el manejo de material analítico para la descripción, interpretación y crítica de los fenómenos políticos en el marco de los procesos histórico-sociales</p> <p>Reconocer a los procesos políticos como un elemento central de la constitución de la vida social y como un insumo importante para la práctica profesional del Trabajador Social.</p> <p>Visualizar a las categorías del análisis político en su carácter de propuestas teóricas con anclajes ideológicos y valorativos, que definen una pluralidad de visiones de la política y lo político</p> <p>Introducir al estudio del Estado, la Democracia y la Ciudadanía y sus distintas formas históricas tanto en el centro como en la periferia</p>
11	UNC	Políticas Sociales del Estado	<p>Aportar a la comprensión y reflexión crítica de los alumnos acerca de :</p> <p>Las dimensiones normativa, económica, social, política institucional de las políticas sociales</p> <p>La vinculación entre las políticas sociales, la cuestión social, la intervención del Estado y la intervención profesional</p> <p>La relación existente tanto a nivel teórico como empírico entre ciudadanía, ámbito público, definición política de las necesidades y los procesos de formulación y ejecución de políticas sociales</p> <p>Los rasgos de las políticas sociales según contexto histórico, tipos de regímenes de bienestar, con énfasis en el análisis de las políticas sociales en Argentina.</p>
12	UNPS JB	Sociología Política	<p>Lograr que los participantes conozcan la evolución histórica de la organización social centrada en el Estado como eje de poder y administración</p> <p>Tomar conciencia de la crisis y conflictos de políticas públicas del Estado, la sociedad y las clases sociales</p> <p>Comprender la realidad sociopolítica de la cuestión social como desafío y tarea para el Trabajador Social en democracia con ciudadanía y con actores sociopolíticos.</p>
13		Administración de Proyectos	<p>Conocer comparativamente las perspectivas y características de las transformaciones políticas, económicas y sociales actuales y en distintos períodos históricos considerados en la Argentina y la Región en relación a los cambios en los principios y las formas de intervención en lo social.</p> <p>Comprender en perspectiva histórica y actual las perspectivas del pensamiento administrativo en general en contextos y escenarios complejos</p> <p>Comprender y valorar críticamente en la formación y ejercicio profesional del Trabajador Social el desarrollo de capacidades de Administración de instituciones planes, programas y proyectos</p>
14	UNLP	Introducción a la Teoría Social	Introducir a los estudiantes en la teoría social clásica, privilegiando el desarrollo de la indagación y la reflexión sociológica como herramienta de abordaje crítico de los fenómenos sociales
15	UNLP	Estructura Social y Problemas Sociales Argentinos	Promover en las/los estudiantes la capacidad de comprender y analizar la actual estructura social argentina y sus problemas más relevantes, facilitando el abordaje de las problemáticas específicas a partir de una lectura crítica del contexto estructural.
16	UNLP	Política Social	<p>Reconocer los objetivos y funciones que cumplen las políticas sociales en el marco de la relación Estado- Sociedad Civil.</p> <p>Capacitar posibilitando la formación del Trabajador Social en la</p>

			planificación y ejecución de las políticas sociales.
17	UNLa	Estado y Políticas Públicas	Proveer al estudiantado de herramientas teórico-conceptuales que permitan someter al análisis, el estudio del Estado en sus relaciones con el mercado y la sociedad civil. Dicho estudio se estructurará a partir de una dimensión teórica que intentará precisar las diversas concepciones desarrolladas para los estudios sobre el Estado Moderno.
18	UNCa	Ciencia Política	Que los alumnos comprendan el valor de la ciencia política como un saber continente para la comprensión del Trabajo Social como disciplina. Reconozcan el contenido del objeto de la Ciencia Política. Distingan situaciones actuales y logren analizarlas desde una visión científica. Utilicen el vocabulario específico y acorde al nivel académico. Adquieran capacidad para expresarse de forma oral y escrita. Alcancen autonomía de juicio a la hora de defender sus posturas ideológicas y convicciones Valoren la importancia de la interdisciplinariedad para la investigación científica
19	UNCa	Políticas Sociales I	Que los alumnos distingan las políticas sociales como herramientas indispensables para la intervención profesional del trabajo social reconociendo los paradigmas económicos, políticos y sociales del Estado, las competencias y los diversos modos de injerencia en la cuestión social según los escenarios internacionales y nacionales vigentes que singularizaron el camino de la evolución o involución de la disciplina según las perspectivas que se analicen
20	UNCa	Políticas Sociales II	Que los estudiantes: Identifiquen los fundamentos de las distintas perspectivas político-ideológicas que explican la cuestión social Se apropien de herramientas teórico-conceptuales que les permitan conocer y distinguir las teorías de relacionamiento entre el Estado, el Mercado y la Sociedad Civil respecto de los procesos de ciudadanía Se introduzcan a las problemáticas de las políticas sociales sectoriales, distinguiendo sus objetivos, instituciones y procesos particulares. Comprendan y participen de manera informada del debate actual sobre el Estado y las reformas de Políticas Sociales en nuestro país. Establezcan las mediaciones entre la Política Social y el Trabajo Social en los diferentes contextos sociopolíticos

Anexo n°8: Unidades temáticas de las asignaturas relevadas

Tabla n°1: Unidades temáticas de asignaturas vinculadas al Estado, el Poder y la Política, de las Licenciaturas en Trabajo Social de la UNaM, UNC, UNPSJB, UNLP, UNLa, UNCa.

Asignaturas	Unidades temáticas
Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado	1- Ciencias Sociales y Sociedad: Nociones fundamentales. Una aproximación a los clásicos. 2- Acerca de lo Político, la Política y el Estado. 3- Acerca del Estado, las políticas sociales y la vida cotidiana.
Filosofía Social y Política	1- Filosofía Social y Política y Trabajo Social. 2- Lo social/ lo político en el proyecto de la Modernidad. 3- El “posicionamiento” del Trabajo Social en el campo de las ciencias sociales, en el ejercicio profesional y en la construcción de Ciudadanía.
Políticas Económicas y Rol del Estado	1- Nociones de economía política 2- Rol del estado en el pensamiento económico. 3- El Estado y la limitación del poder de mercado 4- Política económica e indicadores macroeconómicos. El financiamiento de la actividad económica. 5- Estrategias de crecimiento y desarrollo.
Procesos políticos, económicos y sociales a partir del siglo XX	1- El contexto del siglo XIX 2- Las corrientes de pensamiento argentino y los conflictos sociales. 3- Los acontecimientos de la primera mitad del siglo XX
Ciencias Políticas ²⁸⁶	1- Ciencia política, política y filosofía y especificidad de lo político. 2- Iusnaturalismo: poder, política y democracia. Weber, Marx, Foucault: política, comunismo, poder e ideologías políticas. 3- Estado: sus tipos, sus crisis. Soberanía. Partidos políticos 4- La política desde la perspectiva antropológica. 5- Trabajo Social y política
Políticas Sociales	1- Cuestión social y sistemas de protección social. 2- Los cambios en el paradigma tecnológico productivo y su impacto en el mundo del trabajo y en los sistemas de protección social. 3- Origen y desarrollo de las políticas sociales en América Latina y en Argentina. 4- Política social y Trabajo Social
Configuración Social contemporánea	1- El orden liberal: consolidación y crisis (1880-1930) 2- El Estado interventor/ el estado benefactor (1930-1955) 3- Estado desarrollista/ estado burocrático autoritario/ democracia frustrada (1955-1976) 4- Estado terrorista/ estado neoliberal (1976-1983)

²⁸⁶ En esta asignatura las unidades no tienen denominación, sino que están numeradas. Se toma entonces los contenidos más relevantes y representativos de cada una de ellas, que harían las veces de conceptos englobadores de la unidades temáticas.

	5- El estado de la transición a la consolidación democrática (1983-1999) El retorno al estado interventor (2000-2010)
Teoría Sociológica y Modernidad	1-La teoría sociológica y la Modernidad 2- La teoría sociológica de Émile Durkheim 3- La teoría sociológica de Karl Marx 4- La teoría sociológica de Max Weber 5- La teoría sociológica de Antonio Gramsci 6- La teoría sociológica de Pierre Bourdieu
Teoría Social Contemporánea	1- La Escuela de Frankfurt 2- Giddens 3- Bourdieu 4- Foucault 5- Teoría social en América Latina
Teoría Política, Democracia y Estado en Argentina	1- Conceptos básicos: política, estado, democracia, centro, periferia, Trabajo Social. 2- Formas históricas de la organización política estatal en el centro 3- Democracia en el centro 4- El Estado en Latinoamérica 5- Democracia en América Latina
Políticas Sociales del Estado	1- Las políticas sociales y el Trabajo Social 2- Las relaciones Estado-sociedad y la definición política de las necesidades 3- La intervención social del Estado-sociedad 4- Las políticas sociales en Argentina 5- Debates y controversias de las políticas sociales
Sociología Política	Primer bloque: Estado y Políticas Públicas. Intervención Estatal y Estado de Bienestar. 1- Estado y poder como fenómeno político. Enfoques sobre el concepto de Estado. 2- Estado y clases sociales. El estado como instrumento de la clase dominante. 3- El Estado moderno [de la progresión industrial a la revolución tecnológica. Mercado versus Estado] 4- Política social, estado de bienestar. 5- Capitalismo, Socialismo y Democracia. La singularidad del caso argentino. Segundo Bloque: Ciudadanía y actores políticos: populismo 6- La sociedad moderna como comunidad de derechos. Ciudadanía. Conflicto entre ciudadanía y clase social. Globalización. Territorialidad. 7- Ciudadanía política y democracia. Pluralismo cultural, asociativismo, judicialización de la política.
Administración de Proyectos	1- Estado y políticas sociales en contextos de cambios 2- Conociendo la Administración en las organizaciones del Estado y sociales 3- Administración, Trabajo Social, Gerencia social. 4- Nuevas direcciones en la Administración 5- Las capacidades en la administración de proyectos
Introducción a la Teoría Social	1- El punto de vista sociológico 2- El surgimiento de las ciencias sociales 3- Introducción al materialismo histórico. 4- Introducción a la sociología de Durkheim: modernización, anomia,

	<p>solidaridad</p> <p>5- Introducción a la sociología comprensiva</p> <p>6- Relaciones entre estructura y sujeto en la teoría social.</p>
Estructura Social y Problemas Sociales Argentinos	<p>1- Conceptos básicos de demografía. Introducción al análisis de la Estructura Social Argentina.</p> <p>2- La incidencia de los procesos migratorios en la conformación de la estructura social.</p> <p>3- Consideraciones sobre la estructura social argentina: análisis histórico, aproximaciones sobre el presente.</p> <p>4- Condicionantes extranacionales de la estructura social argentina. Neoliberalismo.</p> <p>5- La pobreza en Argentina: conceptualización y medición. Nuevas formas de pobreza.</p> <p>6- De la pobreza a la desigualdad. El deterioro estructural de las condiciones de vida.</p> <p>7- Estrategias de supervivencia y estructuras sociales emergentes.</p>
Política Social	<p>1- Aspectos Introdutorios a la Política Social.</p> <p>2- El Estado de Bienestar: Bases históricas y conceptuales</p> <p>3- Economía de las Políticas Sociales</p> <p>4- Política Social y crisis</p> <p>5- Las Políticas Sociales en la Argentina</p>
Estado y Políticas Públicas	<p>1- Estado, Política y Sociedad.</p> <p>2- Proceso de reforma del Estado y de la Administración Pública en la Globalización.</p> <p>3- Políticas Públicas y centralidad de lo local en la globalización neoliberal</p> <p>4- Políticas Públicas y Trabajo Social: Participación y construcción de poder popular en la gestión pública.</p>
Ciencia Política	<p>1- La teoría política</p> <p>2- Las fuerzas políticas</p> <p>3- Las instituciones políticas</p> <p>4- La política y las relaciones internacionales</p>
Políticas Sociales I	<p>1- Políticas públicas y políticas sociales</p> <p>2- Políticas sociales y Trabajo Social</p> <p>3- La Pobreza y las Políticas Sociales</p> <p>4- Políticas sociales del Estado Bienestarista</p> <p>5- Políticas sociales en el Paradigma neoliberal</p>
Políticas Sociales II	<p>1- Política social y cuestión social.</p> <p>2- Política social y modelos estatales</p> <p>3- Política social y ciudadanía</p> <p>4- Políticas sociales y sociedad civil</p> <p>5- Políticas sociales sectoriales</p> <p>6- Políticas sociales en el cambio de siglo</p>

Anexo n°9:

Tabla n°1: Nivel de acuerdo de los estudiantes respecto de los enunciados sobre Estado, Poder y Política en su relación con el Trabajo Social según Unidad Académica.

Enunciados	Total	UNaM	UNC	UNPSJB	UNLa	UNLP	UNCa
El Trabajador Social interviene en el campo de las políticas públicas	1	1	1	2	2	1	4
El Trabajador Social debe participar activamente en el debate político	2	3	2	1	1	2	1
Las políticas públicas pueden permitir el acceso a Derechos	3	6	3	3	4	4	8
Desde el retorno de la democracia (1983) a la actualidad, hubo modificaciones sustanciales en el modelo de políticas sociales.	4	2	4	6	3	3	5
El Estado puede representar diversos intereses	5	7	7	4	5	7	2
Los intereses de los sectores populares pueden ser realizados por políticas de Estado.	6	4	6	5	7	9	7
Las políticas públicas reproducen el orden social vigente	7	5	10	9	6	5	3
Las instituciones públicas tienen como finalidad el mantenimiento del status quo	8	8	11	6	9	8	10
El Trabajador Social debe implementar estrategias de resistencia al poder	9	10	9	12	10	6	6
El Trabajador Social busca construir poder	10	12	8	7	8	12	13
El Estado siempre representa los intereses de la clase burguesa	11	9	12	10	11	10	9
Los intereses del Estado siempre son contrarios a los de los sectores populares	12	11	5	11	12	11	11
El Trabajo Social interviene en el ámbito del Estado contra la política del Estado	13	13	14	13	13	13	16
El Trabajador Social no debe atender a los lineamientos de las políticas públicas	14	14	13	14	14	16	14
Desde del retorno de la democracia (1983) a la actualidad, el modelo de política social sigue siendo el mismo	15	16	15	15	15	14	15
El Trabajo Social debe mantenerse ajeno a las lógicas de poder	16	15	16	16	16	15	12
El Trabajador Social debe mantenerse ajeno al debate político	17	17	17	17	17	17	17

El único enunciado que obtuvo el mismo lugar en el número de orden es el que afirma “El Trabajador Social debe mantenerse ajeno al debate político”. En todos los casos esta afirmación ocupó el último lugar. En las dos primeras afirmaciones y las cuatro últimas observamos resultados relativamente cercanos. Los enunciados donde se observa mayores desvíos respecto de la media son los que

ocupan los lugares intermedios. Las dos unidades académicas que presentaron mayores diferencias respecto de la media de respuestas fueron la UNC, donde se evaluaron con altísimos niveles de desacuerdo los enunciados que describían al Estado, las políticas públicas y las instituciones como reproductores del orden vigente, y la UNCa, donde, a la inversa, se desacreditaron los enunciados que recuperan el papel de las políticas públicas para la profesión.